

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

Czy polska szkółta ceni dobrą rozmowę?

Komunikacja interpersonalna w edukacji

Redakcja naukowa
Włodzimierz Heller

Poznań–Kalisz 2011

RECENZENT
Prof. dr hab. Adam Rosół

Redakcja techniczna, projekt okładki
Lidia Łyszczak



Wydawca:
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

ISBN 978-83-62135-28-8

Druk:
Zakład Graficzny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
60-712 Poznań, ul. Wieniawskiego 1

W większości dyskusji na temat rozłamu między pokoleniami zwraca się uwagę na wyobcowanie młodzieży, a wyobcowanie starszego pokolenia bywa kompletnie przeoczone. Komentatorzy tej sytuacji zapominają, że prawdziwe porozumienie wymaga dialogu i nie dostrzegają, że w tym wypadku obu stronom biorącym udział w dialogu brakuje wystarczającego słownictwa (...). Prawdziwe porozumienie jest możliwe tylko wtedy, gdy obie strony rozumieją, że mówią nie jednym, lecz dwoma językami, w którym „te same” słowa mają odmienne, a czasami zdecydowanie różne znaczenia. Gdy przystępują do rozmowy zdając sobie sprawę z tych różnic, chcą siebie słuchać i zadawać sobie pytania – zaczynają naprawdę rozmawiać i rozmawiają z przyjemnością.

Margaret Mead

Spis treści

Wprowadzenie	7
<i>Mariusz Chołody</i> – Uzgadnianie znaczeń językowych. Z pamiętnika poznańskiego polonisty	11
<i>Andrzej Twardowski</i> – Diagnozowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną	23
<i>Elżbieta Leszczyńska</i> – Mediacje rówieśnicze jako forma rozwiązywania konfliktów w szkole i przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym uczniów	30
<i>Marek Lewicki</i> – Licealista w procesie komunikacji edukacyjnej. Głos w dyskusji	47
<i>Zbigniew Augustyński</i> – Zachowania komunikacyjne w szkole jako środek socjalizacji. O sukcesie szkolnym	53
<i>Włodzimierz Heller</i> – Szepty i krzyki..., czyli o trudach porozumiewania się w klasie szkolnej	60
<i>Anna Maria Janiak</i> – Bezgłośnie zajęcia – pytania bez odpowiedzi	72
<i>Justyna Wiśniewska</i> – Komunikacja interpersonalna w szkole: nauczyciel – rodzic ...	83
<i>Marta Holeksa</i> – Komunikacyjna „wojna dwóch światów”. Bariery komunikacyjne w relacjach nauczyciela i ucznia	94
<i>Monika Majchrzak</i> – Czy jest możliwe szkolne porozumiewanie się bez barier?	99
<i>Anita Stefańska</i> – Dialog w przestrzeni estetycznej teatroterapii czyli o tym jak wykorzystać proces gry w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych	107
<i>Monika Ulatowska</i> – „Tam, gdzie dzicy nie pożerają misjonarzy”. Komunikacja interpersonalna w teatrze szkolnym	125
<i>Edyta Szelejewska, Mariusz Dembiński</i> – Edukacyjna misja bibliotekarza brokertora w społeczeństwie informacyjnym, w kontekście komunikacji interpersonalnej. Próba zarysu zawodu: bibliotekarz brokertutor	133
Słowa kluczowe i streszczenia	148

Wprowadzenie

Spojrzenie tekstów zebranych w tej książce skierowane jest na sferę międzyosobowego porozumiewania się w szkole. To zwrócenie szczególnej uwagi na pytanie: *czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę?* zakłada naszą, czyli autorów zebranych tutaj przegadanie co do dwóch twierdzeń. Po pierwsze uważamy, że w procesach szkolnego porozumiewania się pierwszoplanowe miejsce zajmuje wymiar **osobowy** relacji. Pociąga to za sobą między innymi akcentowanie cech wyróżniających **osoby**-podmioty budowanych relacji interpersonalnych: refleksyjność, wyjątkowość, zdolność dokonywania wyboru, niemierzalność i adresowalność. Po drugie, sądzimy, iż problematyka międzyosobowego porozumiewania się w interakcjach szkolnych, głównie w relacjach nauczyciel – uczeń, jest z reguły niedoceniana i bagatelizowana, a w uwarunkowaniach polskiej szkoły różnie definiowana i wciąż słabo rozpoznana. Terminem „szkoła” opisujemy różne poziomy kształcenia ogólnego: od szkoły podstawowej, poprzez szkoły gimnazjalne i licealne aż po studia wyższe. Te dwa twierdzenia stanowią jedyne ograniczenie dla autorów biorących udział w tym przedsięwzięciu naukowym i stanowią, jak gdyby, klamrę spinającą budowaną w prezentowanej książce intelektualną „całość”.

Poszczególni autorzy, zgodnie z uprawianą przez siebie dyscypliną naukową i własnym uznaniem, kierują uwagę na konkretne aspekty życia szkoły. Część z nas przygląda się przestrzeni klasy szkolnej, inni dokonują oglądu różnych form zajęć pozalekcyjnych, jeszcze inni próbują określić przydatność dobrej komunikacji w działaniach terapeutycznych. Przestrzeń szkolnego koła teatralnego okazuje się nie mniej płodna poznawczo niż sale biblioteki szkolnej czy sfera wzajemnych relacji: nauczyciele – rodzice. Obok prac analizujących aspekt językowy i metodyczny porozumiewania się, są prace akcentujące praktyczny wymiar komunikacji. W prowadzonych rozważaniach analizy o charakterze teoretycznym przeplatają się z refleksją filozoficzną, a nawet dyskursem ideologicznym. Dla przykładu, stanowisko ideologiczne zajmujemy wtedy, kiedy –

w większości – uznajemy jako **prawdziwe** przekonanie, że **dobra rozmowa**, stanowiąca synonim szkolnego porozumiewania się, jest dla **rzeczywistości** życia szkoły i skutecznego wypełniania jej misji warunkiem koniecznym.

Wypada także dodać, że autorzy prezentowanych prac w nierównym stopniu opanowali sztukę analizy i refleksji naukowej. Wynika stąd zróżnicowanie w poziomie dojrzałości poszczególnych opracowań, które z kolei, pociąga za sobą niejednolity charakter prezentowanych rozważań i czynionych rozstrzygnięć.

Prezentowany zbiór rozpraw otwiera studium Mariusza Chołodego pt. *Uzgadnianie znaczeń językowych. Z pamiętnika poznańskiego polonisty*. Autor zestawia i porównuje dwa różne, chociaż wzajemnie przenikające się kody językowe: „nauczycielski język abstrakcji” i „kod językowy uczniów”. Próbuje odpowiedzieć na pytanie: co ułatwia – a co utrudnia – „dialogiczne spotkanie” tych dwóch kodów? Jakie uwarunkowania determinują szkolną komunikację międzyludzką i jakie potencjalne warunki należy spełnić, by możliwe było „osiągnięcie satysfakcji komunikacyjnej”?

Andrzej Twardowski, autor pracy zatytułowanej *Diagnozowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną* przedstawia własny model kompetencji komunikacyjnej. Model diagnozy dialogowej niesie przeformułowanie pojęcia kompetencji komunikacyjnej: tutaj kompetencje oznaczają raczej „to, co jednostka może uczynić za pomocą posiadanych umiejętności”. Autor wykazuje, że model ten może być szczególnie przydatny w praktyce rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnych.

Autorką następnego tekstu, zatytułowanego *Mediacje rówieśnicze jako forma rozwiązywania konfliktów w szkole i przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym uczniów*, jest Elżbieta Leszczyńska. Opierając się na badaniach sondażowych wskazuje ona konsekwencje nieprawidłowych relacji osobowych w szkole i ich powiązanie z niesłabnącymi przejawami przemocy. Jako propozycję rozwiązywania trudnych problemów wychowawczych przedstawia znaną, chociaż słabo rozpowszechnioną w Polsce, metodę mediacji rówieśniczych.

Podobny problem „komunikacji jako mediacji” podejmuje Marek Lewicki w rozprawie *Licealista w procesie komunikacji edukacyjnej. Głos w dyskusji*. Autor stawia pytanie: czy w naszej szkole nauczyciel może być mediatorem, czy też musi poprzestać na roli „czterdziestopięciominutowego mentora”? Pokazuje, że przeformułowanie znaczeń związanych z pojęciem „kompetencji komunikacyjnych” w kierunku „uprawnienia do działania” sprzyjać może urzeczywistnieniu idei „mądrej szkoły”.

Zbigniew Augustyński w eseju zatytułowanym *Zachowania komunikacyjne w szkole jako środek socjalizacji. O sukcesie szkolnym* odnosi problematykę zachowań komunikacyjnych do socjalizacyjnej funkcji systemu szkolnego. Autor spogląda na szkołę jako na swego rodzaju przestań symboliczną, w której komunikacja oparta na

symbolu i uznaniu społecznym staje się „prawdziwą siłą magiczną”. Zarazem zwraca uwagę na swoisty charakter teorii komunikacyjnych: nie są one autonomiczne w tym sensie, że trudno je interpretować i stosować w oderwaniu od dorobku teorii socjologicznych.

Piszący te słowa przedstawia pracę pt. *Szepty i krzyki... czyli o trudach porozumiewania się w szkole*. Rozmowy prowadzone między nauczycielem i uczniami autor odnosi do modelu komunikacji interpersonalnej określonego ideą społecznego konstrukcjonizmu Pearce'a i Cronena. By uzyskać odpowiedź na pytanie: czy trud rozmów podejmowanych w polskiej szkole jest owocny?, wnioski z przeprowadzonych analiz porównuje z wynikami badań sondażowych przeprowadzonych w szkołach gimnazjalnych i licealnych.

Anna Maria Janiak w szkicu *Bezgłośnie rozmowy – pytania bez odpowiedzi* zastanawia się, co powoduje, że z reguły reakcją na pytanie nauczyciela/wykładowcy jest niezręczna cisza? Z niemałą dozą ironii określa konsekwencje tego stanu rzeczy, a poprzez podjętą analizę problemu przedstawia własny sposób jego rozwiązania.

W kolejnym artykule zatytułowanym *Komunikacja interpersonalna w szkole: nauczyciel – rodzic* jego autorka, Justyna Wiśniewska, podejmuje problematykę relacji nauczyciel – rodzic. Opierając się na klasyfikacji typów psychologicznych Carla Junga, przedstawia model takiego stylu rozmowy nauczycieli z rodzicami, który może być satysfakcjonujący dla obu stron.

Przedmiotem dwóch następnych prac jest problematyka barier komunikacyjnych. Marta Holeska w opracowaniu pt. *Komunikacyjna »wojna dwóch światów«. Bariery komunikacyjne w relacjach nauczyciel – uczeń* ukazuje kwestię barier komunikacyjnych w perspektywie atmosfery panującej w klasie szkolnej. W przedstawionej analizie próbuje znaleźć drogę wyjścia z tej atmosfery „wzajemnych oskarżeń i antypatii, wzajemnego niezrozumienia i rozmijania się w relacji nauczyciel – uczeń”. Natomiast Monika Majchrzak w tekście *Czy można unikać stawiania barier w komunikacji interpersonalnej między nauczycielem i uczniem?* odwołuje się do modelu barier zakorzenionego w myśli Thomasa Gordona i Johna Stewarta. W poszukiwaniu sposobu minimalizowania złych konsekwencji „pokusy stawiania barier” autorka odwołuje się do idei słuchania dialogicznego i do umiejętności wiązanych z tzw. inteligencją emocjonalną.

Inne autorki podejmują kwestię wpływu dobrej komunikacji interpersonalnej na wypełnianie przez sztukę teatru jej terapeutycznych funkcji. Anita Stefańska w rozprawie pt. *Dialog w przestrzeni estetycznej, czyli o tym, jak wykorzystać proces gry w teatrotterapii w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych* odpowiada na pytanie: czy dialog w przestrzeni estetycznej (w ramach przedstawienia teatralnego) może sprzyjać wychowaniu i terapii? W swej pracy próbuje wykazać, że „w ramach teatrotterapii, w wyniku

procesów szukania i odczytywania teatralnych kodów i symboli człowiek zyskuje poczucie wspólnoty, a dzięki temu buduje i dookreśla własną tożsamość”. Z kolei Monika Ulatowska w »*Tam, gdzie dzicy nie pożerają misjonarzy*«. *Komunikacja interpersonalna w teatrze szkolnym* odwołuje się do własnych doświadczeń wyniesionych ze współpracy z Ogólnopolskim Forum Teatrów Szkolnych. Autorka interesująco pokazuje mechanizmy teatralnego współdziałania i dialogu między uczniami i nauczycielami, które – skuteczniej niż w klasie szkolnej – budują „mosty zamiast murów”.

Ostatnie z zebranych w tym zbiorze opracowań – artykuł Edyty Szelejewskiej i Mariusza Dembińskiego – nosi tytuł *Edukacyjna misja bibliotekarza brokertutora w społeczeństwie informacyjnym w kontekście komunikacji interpersonalnych. Próba zarysu zawodu: bibliotekarz brokertutor*. Autorzy ukazują optymistyczny obraz biblioteki jutra, a to za sprawą nowego zawodu – bibliotekarza brokertutora, który dysponując dużą wiedzą, kwalifikacjami i umiejętnościami, potrafi przeformułować tradycyjną rolę bibliotekarza na rzecz moderatora edukacyjnych oraz wychowawczych funkcji szkoły i orędownika „kształtowania międzyludzkich relacji w rzeczywistości opartej na wiedzy”.

W zamyśle autorów zebranych tekstów winny układać się one w mozaikę-obraz, z którego wyłaniają się odpowiedzi na postawione w tytule książki pytanie – ale ocenę „skuteczności” naszego przedsięwzięcia pozostawiamy Czytelnikom.

Włodzimierz Heller

Poznań, czerwiec 2011

Uzgadnianie znaczeń językowych. Z pamiętnika poznańskiego polonisty

Przedmiotem tych rozważań są zagadnienia dotyczące sensów czy znaczeń przykazywanych i ustalanych między nadawcą i odbiorcą komunikatu werbalnego w procesie porozumiewania się w przestrzeni życia szkoły. W krótkim rysie, w kilku migawkowych ujęciach przedstawionych zostanie parę problemów związanych z ustalaniem znaczeń językowych między nauczycielem-wykładowcą a uczniem-studentem.

Akt komunikacji międzyludzkiej niewątpliwie ma charakter dwutorowy. Nadawca werbalizuje określone treści, formułuje zdania czy wyrażenia i zwraca się do odbiorcy, który na komunikat reaguje. Następuje wymiana: odbiorca, odpowiadając, niejako wciela się w rolę nadawcy, bo przyswoiwszy daną treść, nawiązuje do niej i, mówiąc, odnosi się do treści przyswojonych, z kolei nadawca staje się w tym momencie odbiorcą. Układ taki pozwala przynieść wymierne efekty w postaci porozumienia.

W tak postrzeganym modelu komunikacji werbalnej następuje więc stała i praktyczna zamiana ról: nadawca staje się odbiorcą, odbiorca nadawcą – i odwrotnie. Powiedzieć można, że dochodzi tutaj do *sui generis* permanentnego ruchu werbalnego w porozumiewaniu się, który sprzyja uczestnikom dialogu.

Komunikacja interpersonalna ujmowana w kategoriach uzgadniania znaczeń istnieje o tyle, o ile istnieje wspólna przestrzeń porozumienia językowego. To, co w porozumiewaniu ważne dzieje się w języku traktowanym jako nośnik treści, pomysłów, idei czy wartości. Na poziomie językowym ustalone są znaczenia słów artykułowanych, w przestrzeni języka dochodzi do dialogicznego spotkania osób.

Słowa nieabstrakcyjne odsyłają do rzeczy. Zarazem jednak rzeczą jest to wszystko, co może stać się treścią świadomości – przedmioty świata zewnętrznego, także pomyślane oraz będące przejawami stanów emocjonalnych lub postaw duchowych. Jakkolwiek pojmowany byłby przedmiot (rzecz), znajduje on odbicie w języku, który ze swej natury staje się aktywnym i centralnym elementem w procesie kształtowania

rozumu. Elementarny językowy charakter samego rozumu wydaje się niepodważalny, dzięki niemu dostrzec możemy odmienności w sposobie widzenia świata przez różne jednostki. Z pewnością język stanowi medium treści świadomościowych. Zajmuje on pozycję główną w procesie docierania do drugiego człowieka i świata. Jest właściwym nośnikiem pierwotnego przymierza między światem a „ja” – wszystkie rozumne akty „ja” otwierające świat dokonują się w języku. Więcej nawet, gdyż powiedzieć możemy, iż wszelkie rozumienie jest językowe. To język umożliwia użytkownikom poznawanie rzeczywistości zewnętrznej oraz wpływa na bezpośrednie i pośrednie kontakty interpersonalne, niewątpliwie dotyczy kwestii uzgadniania znaczeń.

Język – twór żywy

Język zdaje się instytucjonalnym wytworem społecznym, ale jednocześnie można o nim myśleć w kategoriach metafory organizmu. Jako twór społeczny w sposób racjonalny objaśnia zjawiska zachodzące w rzeczywistości, natomiast traktowany jako osobliwy organizm jawi się tworem z gruntu „niewyjaśnianym”, gdyż zasadą jego istnienia jest samo życie, przestrzeń nieokreślona, często tajemnicza jak ludzka egzystencja. W takiej perspektywie język to nie tylko skarbnica doświadczeń, ale również byt indywidualny, związany bezpośrednio z człowiekiem, z ludzką osobowością. Będąc narzędziem służącym porozumieniu, wpływa na ewolucję myślenia wewnętrznego, pomaga rozwojowi myśli, sposobom postrzegania świata, który potrafi przeobrażać [Mayenowa, 1979, s. 276-277]. Język – ten kulturowy organizm – reaguje na zjawiska i zmiany zachodzące w rzeczywistości realnej i – chyba nie będzie nadużyciem stwierdzenie – prężnie się rozwija.

Jako istotne – jeśli nie najważniejsze – narzędzie poznania, czyli poznawczej aktywności człowieka, z konieczności uwikłany jest w ścisłe relacje ze sposobem myślenia jednostki. Poziomy myślenia i języka warunkują się, są komplementarne, tworzą wspólne terytorium. Ideał (osiągalny?) stanowi jedność myśli i słów (pamiętajmy jednak o zajmujących i trafnych skądinąd rozpoznaniach poczynionych już przez wielkich romantycznych poetów; Adam Mickiewicz w *Dziadach* drezdeńskich pisał: „Język kłamie głosowi, a głos myślom kłamie”, a Juliusz Słowacki w *Beniowskim* nakazywał: „Chodzi o to, aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”).

Migotliwość semantyczna

Złożona struktura i znaczeniowa wieloznaczność języka niejednokrotnie utrudniają porozumienie. Często te same słowa mają bowiem różne znaczenia w zależności od kontekstu komunikacyjnego, jak również od kompetencji językowych uczestników

dialogu. Znane określonej jednostce znaczenia semantyczne słów mogą, ale nie muszą pokrywać się ze znaczeniami przypisywanymi wyrazom przez interlokutora. Język to materia nieprzezroczysta, nie odzwierciedla ludzkich myśli jednoznacznie znaczeniowo, nie może – szczęśliwie – wyzbyć się semantycznej migotliwości. Przeciwnie: swoją nieprzezroczystością, a nawet polisemicznością niejednokrotnie komplikuje przekaz, istotnie utrudniając zrozumienie.

By móc osiągnąć upragnioną interpersonalną i komunikacyjną satysfakcję, uzgodnić znaczenia, trzeba przede wszystkim znać język, którym komunikujemy treści, rozumieć jego faktyczne i potencjalne sensy, starać się dobrze odczytywać treści słów rozmówcy. Ważne jest przy tym, aby właściwie rozpoznać kod językowy naszego interlokutora, a więc trafnie dookreślać pole znaczeniowe wyrazów językowych. Bez właściwego pojmowania kodu językowego komunikacja werbalna traci, ponieważ staje się połowiczna, niepełna, a nawet grozi jej wykoślawienie. Pragnąc język zrozumieć, język trzeba znać. Dzięki wiedzy o języku zwiększa się szansa wyeliminowania sytuacji patowej w rozmowie, istotnie blokującej uczestników dialogu, którzy zmagają się z koniecznością ustalania znaczeń, wypracowania wspólnych sensów treści przekazywanych. Znaczenia słów zwykle tworzą się w zdaniu, co oznacza, że pola semantyczne jakby dopełniają się w aktach komunikacji językowej.

Przywileje młodości

Przywilejem młodości jest występowanie przeciwko skostniałym regułom pokolenia starszych. Negacja zdaje się – paradoksalnie – fundamentalnym elementem pozytywnie wpływającym na tradycję, gdyż odrzucanie krępujących (sic!) zasad czy norm, sprzyjać ma wyrażaniu siebie samego w sposób nieskrępowany i twórczy, indywidualny i swobodny, tym samym stać się podstawą świata przyszłości. Stąd wciąż na nowo podejmowane przez młodsze pokolenia działania zmierzające do zerwania ze sztywnym trzymaniem się językowych reguł poprawnościowych, tak na poziomie stylistycznym, jak i semantycznym. To swego rodzaju rozszerzanie znaczeń semantycznych słów po to, by zobaczyć, co się stanie. Jednakowoż taka tendencja nie zasługuje wyłącznie na krytykę – (starsi) użytkownicy języka muszą uważnie wsłuchiwać się w język młodych, co pozwala, po pierwsze, zyskać orientację w nowych znaczeniach słów i, po drugie, być na bieżąco ze światem współczesnym.

Młodzież nie tyle chce naśladować istniejące wzorce językowe, kultywować tradycję semantyczną, kodyfikowaną w słownikach poprawnościowych, ile raczej pragnie tworzyć własny język, kreować sensy językowe, co sprzyjać ma budowaniu poczucia tożsamości własnej i pokoleniowej. Język uczniowski w znacznym stopniu funkcjonuje w żywiole potoczności, jest zlepkiem doświadczeń życiowych młodzieży.

Tworzą go Internet, mass media czy – po prostu – kultura popularna. Ważną rolę w sposobie rozumienia języka odgrywa również znajomość języków obcych, głównie angielskiego. Poznawanie języków obcych jest oczywiście pozytywne, kłopot jednak w tym, że uczniowie sprawnie posługujący się językami obcymi, często – nieświadomie – jakby bezrefleksyjnie przenoszą znaczenia słów obcych na język polski. Za przykład niech posłuży powszechnie już używany wyraz „dokładnie” (przysłówek od słowa „dokładny” – znaczenie słownikowe: „wykonujący coś lub wykonany z wielką starannością i dbałością o szczegóły”) wykorzystywany w znaczeniu: „tak, właśnie tak”. Brak świadomości, iż wyraz ten jest w istocie kalką semantyczną z języka angielskiego (ang. *exactly*) sprawia, iż to, co niepoprawne znaczeniowo, poprawnościowe się staje.

Warto uzmysławiać młodym ludziom korzyści płynące z tradycyjnych form językowych. Przekazywanie treści intelektualnych bądź emocjonalnych w sposób precyzyjny i zwarty pomaga komunikacji międzyludzkiej, uzgadnianiu znaczeń bez niepotrzebnego nadwyrażania semantyki słów. Często bowiem jest tak, że język „współczesny” nawet samym uczniom zdaje się skomplikowany, gdyż, dla przykładu, jedno słowo często zmienia znaczenie, przyczyniając się do komunikacyjnych nieporozumień. Gdyby uczeń-student chciał stworzyć język na wskroś jednostkowy, niezależny od tradycji, byłby taki kod – apriorycznie – niezrozumiały. Siłą rzeczy język współczesny powstaje poprzez odniesienie do utrwalonego zwyczaju językowego, nawet jeśli to odniesienie ma charakter przewartościowujący, negatywny. Język w procesie rozwoju z konieczności musi zachowywać umiarkowany konserwatyzm semantyczny, ponieważ dzięki temu zwiększa się szansa osiągnięcia komunikatywnej sprawności, a więc porozumienia między ludźmi. Tradycja chroni język, utrudnia niespodziewane, gwałtowne zmiany jakościowe [Klemensiewicz, 1972, s. 52]. Ale nie może umknąć naszej uwadze fakt, że język – narzędzie poznawcze uwikłane w świat – jest tworem jakby nigdy niegotowym, wciąż otwartym, ulega zmianom i ciągłym modyfikacjom. Nieustannie wytwarza się, stale tworzy.

Słowo i świat

Współczesność sprzyja zmianom semantyki wyrazów i związków wyrazowych, co pociąga za sobą przeobrażenia w postrzeganiu świata. Młodzi ludzie podejmują swoją grę ze znaczeniami słów – dawne wyrażenia neutralne ekspresywnie, zastępowane są leksemami o znaczeniach rozmytych, banalizujących wartość komunikacji międzyludzkiej. Uczniowie posługując się językiem codzienności, traktują sensory słów dość elastycznie – „zyskują” one niejako luz znaczeniowy. W komunikowaniu uczniowskim znaczącą rolę pełnią funkcja fatyczna i informacyjna języka, w słowach dominują emo-

cje, język traktowany jest wyłącznie jako narzędzie perswazji. A na drugi plan schodzą kwestie urody słów i ich piękna – wartości estetyczne języka są marginalizowane.

Język młodzieży kształtuje w znacznym stopniu kultura masowa, telewizja czy Internet. Taki zwrot ku codzienności umasowionej sprawia, iż sensory słów ustalane są jakby nieustannie na nowo, każdego dnia. Język polski przyswaja tym samym znaczenia obcojęzyczne – z jednej strony niewątpliwie wzbogaca się, lecz z drugiej – komplikuje uzgadnianie znaczeń. Swoista pogoń za nowinkami semantycznymi, dążenie do bycia modnym językowo, przyczyniają się do powolnego i – w krótkim czasie raczej niezauważalnego – zaniku tradycji językowych. Zawieszenie myślenia w kategoriach wzorców językowych sprawia, że słowa albo ulegają stopniowemu wytarciemu semantycznemu, albo zyskują nowe sensory, który w rzeczywistości powodują często zubożenie semantyczne. Oprócz zamierania wśród młodzieży tęsknoty do językowych wzorców, charakterystycznym przejawem wpływu świata na język uczniowski jest zjawisko, które nazwać możemy demokratyzacją semantyczną – przy czym, od razu zauważmy, że z tak rozumianej demokracji łatwo przejść do anarchii pojęciowej, z wolności sensów do ich dowolności, czyli dowolnego używania. Dla przykładu, powszechnie dziś wykorzystywane przez młodych ludzi słowo „ogarnąć” (*coś* lub *kogoś?*) – w zwrotach typu: „ogarniasz?”, „nie ogarniam”, „myślałem, że nie ogarnę”, „weź się ogarnij” itp. – budzi niepokój. Semantyka słowa „ogarniać”, pojawiającego się w języku uczniowskim w nadmiarze, często wraz z partykułą „nie”, jest niezwykle trudna do dookreślenia. Normatywne słowniki języka polskiego tłumaczą, że „ogarniać” to: 1. «ująć w ramiona; objąć, opasać ramionami, otoczyć rękami», 2. «spojrzeć na kogoś, na coś ze wszystkich stron (najczęściej w zwrotach: ogarnąć spojrzeniem, wzrokiem), objąć spojrzeniem», 3. «pojąć, zrozumieć, poznać coś; zdać sobie sprawę z czegoś; objąć myślami, rozumem, pamięcią», 4. «o uczuciach, wrażeniach, stanach psychicznych i fizycznych: opatnować, przeniknąć kogoś, owładnąć kimś», 5. «otoczyć, osłonić ze wszystkich stron; napłynąć zewsząd; spowić», 6. «objąć coś swym zasięgiem, rozszerzyć się, rozprzestrzenić się na coś», 7. «doprowadzić coś do względnego porządku, sprzątnąć z grubsza, niedokładnie», 8. ogarnąć się (rzadziej: ogarniać się) jako słowo potoczne: «doprowadzić do porządku swój strój, wygląd». Natomiast w języku uczniowskim „ogarniać” znaczyć może: (*nie*) *akceptować*, (*nie*) *aprobować*, (*nie*) *kontrolować*, (*nie*) *mieć nad czymś (kimś?) kontrolę (-i)*, (*nie*) *mieć ochotę (-y)*, (*nie*) *pojmwować*, (*nie*) *rezygnować*, (*nie*) *rozumieć*, (*nie*) *sprostac czemuś, jakiemuś zadaniu*, (*nie*) *zgadzać się z kimś, czymś* itd. Szkopuł w tym, że słowo „ogarniać” zastępuje bardzo wiele bogatych zwrotów językowych i w istocie obniża jakość słów i samej komunikacji werbalnej, zuboża zasób słownictwa, *ergo*: myślenie. Z drugiej strony jednak zauważyć można, że uczniowie wykorzystując słowo „ogarniać” wręcz we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych – bardzo dobrze porozumiewają się.

Złożone relacje

Nauczyciel, jako świadomy użytkownik języka winien spajać polszczyznę literacką z językiem codzienności, nie może przy tym tracić niezbędnego wycucia semantycznego, koniecznej humanistycznej wrażliwości znaczeniowej słów. Dzięki umiejętnemu łączeniu języka oficjalnego z mową codzienności zapewne zwiększa się szansa mówienia językiem na wskroś poprawnym, a równocześnie żywym, naturalnym, pozbawionym nauczycielskiego nadęcia. Poprawność językowa nie musi przecież oznaczać nienaturalnej hiperpoprawności, bądź też niepotrzebnie komplikować komunikat. Nazywanie spraw i rzeczy po imieniu, odnoszenie pojęć abstrakcyjnych do rzeczowych przykładów, mówienie „po ludzku” – wszystko to sprzyja uzgadnianiu znaczeń między nauczycielem a uczniem. Żywa mowa staje się w takiej perspektywie narzędziem komunikacyjnym, ale także czynnikiem łączącym dwa, często różne kody językowe: kod nauczycielski i kod uczniowski. Oczywiście warto wzbogacać tradycyjne słownictwo nowymi składnikami leksykalnymi, lecz jednocześnie należy czynić to z dużą rozważą, znać (wyznaczać?) granice przyswajalności semantycznej. Uczniowie uczą się języka nauczyciela – im lepszy wzorzec tym znakomitsze rezultaty dydaktyczne.

W procesie poznawania cudzego kodu trzeba od razu zaznaczyć, że w sytuacji uprzywilejowanej jest niewątpliwie nauczyciel, który posługuje się językiem osobniczym już ukształtowanym, posiada zatem wypracowaną świadomość językową. Rzecz w tym, by nauczyciel językiem własnym wzbudzał zainteresowanie, przykuwał uwagę podopiecznych, nastroił ich na właściwy odbiór słów, a w szerszej perspektywie: tekstów kultury – literatury, sztuki, filmu, teatru, muzyki, dzieł plastycznych czy architektury. Ten rozłożony w czasie proces nauczania wart jest zachodu – konsekwencja semantyczna języka nauczyciela owocuje przyswajaniem przez ucznia kodu poprawnościowego, rozbudza jego świadomość językową. Tym samym młody człowiek przyswajając język wykładowcy, zaczyna akceptować ten jakby cudzy kod i traktować go jak własny. Jeśli język osobniczy nauczyciela staje się językiem ucznia, to uzgadnianie znaczeń zapewne przebiegać będzie stabilnie. Z kolei nauczyciel wykorzystując słowa uczniowskie (choć opanowanie tego kodu językowego przysparza pewne kłopoty...), czynić to musi rozważnie, nie tyle mówić językami młodzieży, ile od czasu do czasu stylizować własną wypowiedź na „ich” język, nie akceptować bezkrytycznie semantycznych uczniowskich urozmaiceń. Nauczyciel winien imitować kod języka podopiecznych, poznać zasady jego tworzenia, ale pamiętać, że język uczniowski wciąż pozostaje w obrębie języka nowego, mimo wszystko obcego, gdyż uczniowskiego.

Warto zapoznawać uczniów z językowym *savoir-vivre*’m, uwrażliwiać ich na urodę języka. Nie teoretyzować na temat piękna mowy ludzkiej, lecz sobą – własnym

kodek językowym – potwierdzać ją. Posługiwać się językiem literackim, korygować siebie i uczniów, dążąc do poprawności. Nauczyciel stać się może (musi!) wtedy wzorem kodu właściwego, rozumiejącym kod uczniowski, uczącym innych i siebie, a jednocześnie wskazywać granice dzielące język codzienności od języka oficjalnego, normatywnego. Mimo iż dialog, rozumiany jako żywe spotkanie osób, implikuje sytuację komunikacyjną bezpośrednią – a więc konieczność używania języka mówionego, żywego, czasem ekspresywnego – to mówienie nauczycielskie najbliższe powinno być polszczyźnie oficjalnej. Niewątpliwie cenne jest nauczanie uczniów „obsługi języka” – omawianie struktury zdań, analizowanie gramatyki *etc.* Lecz, jak się zdaje, najlepsze efekty poprawnościowe można uzyskać w trakcie spotkania poprzez funkcjonalne wykorzystanie wiedzy teoretycznej. Posługiwać się językiem nie tylko użytkowym, „skutecznym” informacyjnie, ale nieustannie pięknym i bogatym, przykuwającym uwagę warstwą brzmieniową, stylem, samą semantyką słów.

Kod

By móc osiągnąć satysfakcję komunikacyjną, uzgodnić znaczenia, trzeba znać kod językowy, właściwie rozpoznawać sensy. Ważne jest, jakimi kodami językowymi dysponują rozmówcy. Znajomości kodu oficjalnego nie można oczywiście wymusić na użytkownikach mowy jakimikolwiek środkami prawnymi – jego dobre i rzeczowe opanowanie wymaga czasu, cierpliwości i przede wszystkim systematyczności, jak w nauce języka obcego. Język nadawcy-nauczyciela musi być dostosowywany do możliwości percepcyjnych odbiorców-ucniów. Dobrze jest jeżeli uczniowie, wzorując się na kodzie nauczyciela-mistrza, opanowują jego rejestr językowy, który zwykle funkcjonuje na poziomie abstrakcji. Jednakże kod języka nauczyciela często wydaje się trudny dla podopiecznych z uwagi na jego semantyczną złożoność, skomplikowanie, ujęcia syntetyzujące określone problemy. Ale i z drugiej strony – język uczniowski również bywa często bardzo hermetyczny, jest trudny dla nauczyciela, ponieważ istnieje w żywiole języka młodego, współczesnego, jednoznacznie niedookreślonego semantycznie. W istocie bowiem uczestnicy aktów komunikacji posługują się językiem hermetycznym dla obu stron interakcji.

Nauczycielski język abstrakcji, uogólniający pojęcia czy teorie, odwołuje się przede wszystkim do instancji rozumowych. W tym języku więcej rzeczowników oznaczających pojęcia umysłowe, przymiotników opisujących cechy abstrakcyjne, a nie konkretne przedmioty fizyczne. Struktura zdań nauczyciela jest bardziej złożona, dominują w nim hipotaksy. Pomimo iż wypowiedzi nauczyciela mają charakter obiektywny, rzeczowy, a wypowiedziom uczniowskim bliższa jest kategoria subiektywności, odwoływanie się do doświadczeń własnych bądź zasłyszanych, codziennych, nie można

ulec negatywnemu złudzeniu i uznać, że uczestnicy aktów komunikacji – nauczyciel i uczeń – usytuowani są na różnych stronach barykady.

Uzgadnianiu znaczeń językowych służyć może rozważne artykułowanie przez nauczyciela własnego, indywidualnego zdania na tematy podejmowane w trakcie zajęć, które pobudzają wrażliwość i wyobraźnię uczniów. Młodzi ludzie są tak naprawdę bardzo zainteresowani tym, co myśli na temat danego problemu ich nauczyciel. Dlatego zdaje się nie jest błędem ujawniać własne stanowisko czy – nawet – postawę emocjonalną w odniesieniu do określonych zagadnień. Dzięki temu wzbudzamy ciekawość młodzieży, która poznaje wykładawcę od strony jego osobowości, a nie tylko przygotowania merytorycznego (choć obie przestrzenie winny się przenikać). Także możliwość odwoływania się do emocji uczniów przynosi wymierne korzyści – uwzględnianie młodzieńczych wyobrażeń o świecie, nie ignorowanie zapału, spontaniczności czy energii życiowej sprzyja komunikacji w przestrzeni szkolnej, dobrze oddziałuje na proces uzgadniania znaczeń. Dla przykładu, uczniowie licealni ożywają się szczególnie przy omawianiu tekstów kultury poruszających tematykę miłosną. Ta specyficzna preferencja uczniowska jest w pełni zrozumiała, gdy uwzględnimy młody wiek podopiecznych oraz ich – zapewne pierwsze w życiu – zauroczenia. Dlatego warto z zaangażowaniem i z pasją mówić o wszystkich tekstach kultury, wskazując tym samym, że poruszają one problemy uniwersalne oraz wprost bliskie doświadczeniu tak nauczyciela, jak i uczniów. Tym samym uwrażliwiamy się na piękno i brzydotę świata, dostrzegamy dobro i zło tkwiące w ludzkich naturach. Marzymy.

Aby uzgadniać znaczenia miejmy na względzie przyzwyczajenia językowe naszych młodych interlokutorów, starajmy się patrzeć na świat także i ich oczyma, a wtedy zwiększa się szansa obopólnego zrozumienia. Nauczyciel poznaje kod językowy uczniów, a uczniowie zapoznają się z terminologią naukową. Relacje między uczestnikami szkolnego spotkania budują więź i poszerzają wiedzę obustronnie, rozwijają umiejętności i nauczyciela, i ucznia dzięki tworzeniu powiązań intelektualno-emocjonalnych. Nauczyciel pragnący systematycznie podnosić uczniowską świadomość materii językowej jest wręcz zobowiązany do poznawania kodu uczniowskiego, ponieważ spotkanie dwóch kodów przynosi wymierne efekty. Język literacki nauczyciela styka się z językiem codzienności uczniowskiej – w tym semantycznym spotkaniu interlokutorzy zaznajamiają się wzajemnie. Oczywiście korzyści największe czerpać musi uczeń, który podnosi wartość własnego języka. Z kolei nauczyciel rozważnie okraszający wypowiedzi słownictwem zaczerpniętym z doświadczeń językowych uczniów, utwierdza w ich oczach swój autorytet. Uczniowie dostrzegają „otwarcie” wykładawcy na świat młodzieży. Tym sposobem wytworzyć się może przestrzeń interakcji autentycznych, wiarygodnych, sprzyjających uzgadnianiu znaczeń.

Język osobniczy

Chcąc zrozumieć uczestnika aktu komunikacji werbalnej, dążąc tym samym do rozpoznania jego osobowości, natury, charakteru, świadomości czy systemu wyznaczonych wartości, warto wsłuchiwać się w jego język osobniczy¹. Wsłuchiwanie się, nasłuchiwanie sensów, sposobów artykulacji myśli przez jednostkę ludzką przy pomocy języka, stać się winno elementarnym *credo* uczestników aktu komunikacji. Dzięki językowi zbliżamy się do człowieka, analizując język, interpretujemy zachowania ludzkie, a słuchając nie tylko tego, o czym ktoś mówi, ale również tego, jak mówi czy przemawia, poznajemy osobę, jej charakter i istotny system wartości.

Uczniowskie posługiwanie się językiem osobniczym niesie za sobą pewne ryzyko. Jest ono związane z indywidualizowaniem semantycznym wypowiedzi, które – z punktu widzenia ucznia – potwierdzać ma zapewne niezależność od utartych form komunikacji. Nadawanie słowom zbytnej samodzielności znaczeniowej raczej nie wpływa konstruktywnie ani na świadomość językową młodego człowieka, ani na jego język. Łatwo ulec można swoistemu złudzeniu poznawczemu, przekonaniu, że „mój” język jest właściwy, a wykorzystywane słownictwo odpowiada myśli. Wpadnięcie w taką pułapkę poznawczą wyrządzić może spore szkody w umysłowości młodzieży, która zamiast kształtować własny język, opierając się na „sprawdzonych” wzorcach kulturowych, kreuje swój, negując przy tym tradycyjne wyznaczniki poprawnościowe. Umysławianie uczniom faktu, że proces wybijania się na myślową niepodległość przebiega ewolucyjnie, a nie rewolucyjnie – to jedno z ważnych zadań nauczyciela-humanisty. Trzeba poznać i opanować zasady, by wiedzieć od czego odchodzimy, co przekraczamy.

W poszukiwaniu utraconych wzorców

Sprawność językowa zdaje się koniecznym warunkiem uzgadniania znaczeń. Mają na nią wpływ różnorodne czynniki. Znajomość zasad czy reguł poprawnościowych, odczytanie, lektury, orientacja w obszarze nauk humanistycznych, wychowanie, szkoła czy dom – oto podstawowe przestrzenie aktywności ludzkiej oddziałujące na język.

Także i kultura masowa wpływa na język. Lecz niestety nie uwrażliwia ona na niuanse semantyczne, przeciwnie – wytwarza gotowe, utarte schematy językowe, które następnie korelują ze strukturą myśli. Mowa poprawna semantycznie i zindywidualizowana jest stopniowo wypierana – zastępuje ją, włączana do umysłów, popkulturowa

¹ Wybitny językoznawca – Zenon Klemensiewicz – tłumaczy, że „język osobniczy to system gramatyczny i zasób słownikowy języka ogólnego realizowany w językowej działalności (mówieniu i pisaniu) i w językowym obcowaniu danej jednostki”. Z. Klemensiewicz: *Mickiewicz w dziejach języka polskiego*, [w zb.:] *O języku Adama Mickiewicza. Studia*, red. Z. Klemensiewicz, Wrocław 1959, s. 437.

papka. Nadmierne zaufanie do języka mediów prowadzi do niechlujstwa werbalnego, obniża kompetencje językowe uczniów. Dla przykładu, Internet już od dawna funkcjonuje w przestrzeni publicznej jako miejsce niczym nieograniczonej wolności słownej. Młodzi internauci dowolnie i ekspresywnie wyrażają w „sieci” własne indywidualne doświadczenia. Wirtualna rzeczywistość oddziałuje na kształt języka i sposoby formułowania zdań przez młodzież. Ta odmiana języka internetowego – nieskodyfikowanego, a nawet zapewne (wciąż) niemożliwego do kodyfikacji – cechuje się swą ekonomicznością, stąd m.in. słyszalne w języku młodych ludzi używanie skrótów myśli, mających na celu zapewne uproszczenie komunikacji, a nawet jej (pozorne!) przyspieszenie. Czynniki te silnie oddziałują na treści intelektualne młodych. Słownictwo uczniowskie oparte na kodzie języka internetowego powstaje każdorazowo, wciąż, kreuje się, istnieje jakby *in statu nascendi*.

Wzorzec poprawności językowej tworzy literatura. Ale i tu czyhają na nas niespodzianki, gdyż literatura, szczególnie współczesna, często wytwarza swoisty antywzór języka. Nie potwierdza zasadności tradycyjnych sposobów rozumienia słów, a raczej w sposób zgoła mimetyczny stara się odzwierciedlić szum codzienności, odtworzyć współczesny świat, a nie wykreować inne. Język najnowszej literatury odzwierciedla język mówiony, głos „ulicy”, a zatem nie tyle tworzy wzorce poprawnościowe, ile powiela funkcjonujące w obiegu społecznym schematy (co znakomicie dostrzec możemy m.in. w skądinąd świetnych książkach młodej i docenianej polskiej pisarki Doroty Masłowskiej). W literackim antywzorze słowa bywają nacechowane arbitralnie, konwencje znaczeniowe są znoszone, a językowi przypisuje się inne od ustalonych jakości. W istocie dzieła współczesne potwierdzają nową obyczajowość języka. Skutkiem takiego stanu rzeczy jest nieustanne przesuwanie granic poprawności znaczeniowej słów – niewystarczająco dobrze intelektualnie i estetycznie ukształtowany młody czytelnik często nie uzmysławia sobie, że literackie imitacje głosów codzienności to artystycznie zaplanowane zabiegi literackie, które ukazują problemy życia we współczesnym świecie: brak wzorców, kryzys autorytetów. A zatem metaforycznie stawiają pytania o sens.

Literatura „wysoka” wytworzyła co prawda kulturowy wzorzec językowy, lecz dzisiejszy żywioł języka codziennego dominuje nad nią, silniej kształtuje świadomość językową młodzieży. Oddziaływanie różnorodnych kodów językowych na poziom wiedzy i znajomości języka uczniów – stylów, odmian polszczyzny, żargonów, slangów kultury popularnej – jest niewątpliwie znaczące. Dlatego warto podejmować wysiłek intelektualny, który chronić może jednostkę przed często bełkotliwym językiem podsuwanym przez codzienność.

Praca umysłowa obowiązywać powinna obie strony interakcji szkolnej – uczeń przyswajając język nauczyciela, podnosi poziom własnej świadomości językowej, natomiast nauczyciel stara się uwzględnić styl wypowiedzi młodzieży i nowe znaczenia

przypisywane słowom. Takie wzajemne dostosowywania semantyczne to wręcz warunek konieczny uzgadniania znaczeń. Zarazem, podkreślmy to ponownie, sam nauczyciel musi znać granice przyswajalności językowej, przechodzenia na tę drugą stronę. Ryzyko polega bowiem na tym, że łatwo wpaść w pułapkę błędnego koła dydaktycznego: język uczniowski przyswojony przez wykładowcę może wejść w jego krwioobieg – a to z kolei, wyolbrzymiając problem, przyczynia się do zmiany kodu języka nauczycielskiego, obniża jego wartość, a w rezultacie unieważliwia na mowę „klasyczną”.

Precyzja

Język nauczyciela powinien cechować się wysokim stopniem precyzji, za którą – niejako w parze – iść musi precyzja myśli. Między myślą a językiem zachodzi korelacja, funkcjonują one na zasadzie dialektycznego związku – poziom języka wpływa na poziom wyrażanej myśli. Im bardziej rozwinięte jest narzędzie komunikacji, podlegające nieustannemu procesowi doskonalenia, tym precyzyjniejsza myśl słowami może zostać wyrażona. Język, budując znaczenia, odzwierciedla myśl ludzką. Nauczyciel mówiący z rozmysłem i świadomie posługujący się językiem, wykazujący nieustającą troskę o to podstawowe narzędzie komunikacji, o kulturę słowa, niezaprzeczalnie wpływa na rozwój kultury językowej swych podopiecznych, wzbogacając tym samym ich językowy sposób postrzegania rzeczywistości. Konsekwencja poprawnościowa oddziałuje na porozumienie, pomaga uzgadniać znaczenia, więc i objaśniać świat. Ścisłość, skrupulatność językowa, precyzja w budowaniu zdań, dążenie do najdokładniejszego artykułowania myśli pozytywnie wpływa na kontakty nauczycielsko-uczniowskie, nadawczo-odbiorcze. I więcej nawet, bo udoskonalanie aktów semiotycznych pomaga dookreślić te obszary rzeczywistości, które – choć nazwane i zwerbalizowane – nie należą do świata póty, póki myśl o nich nie zostanie w słowa ubrana. Jasność i ścisłość wyrażania się ułatwiają proces komunikacji między ludźmi, a dążenie do wyeliminowania z nauczycielskiego języka potocyzmów zarówno w składni, jak i słownictwie, podnosi ogólny poziom świadomości językowej uczniów. Nie chodzi jednak wyłącznie o to, żeby mówić bezbłędnie (ideał wręcz nieosiągalny – wielkie marzenie!), ale by nie obniżyć poziomu poprawności i sprawności językowej, ale starać się ukazywać piękno i bogactwo, jednocześnie naturalność – mimo czy wbrew językowej kodyfikacji – mowy ludzkiej.

Uzgadniajmy znaczenia

Język, będąc nośnikiem wartości duchowych, otwiera przed uczestnikami dialogu w przestrzeni szkolnej ważkie problemy kulturowe, dawne i współczesne, odsłania wielokulturowość świata, jego złożoność i cudowność. Porozumienie, uzgadnianie

znaczeń języka odsłania aksjologiczny wymiar komunikacji interpersonalnej, która sprzyja poznawaniu rzeczywistości, wpływa także na kształtowanie tożsamości jednostki ludzkiej, określonej grupy społecznej. Nauczyciele i uczniowie istnieją w różnych światach, których kształty dopełniają się w sferze językowej. Pragnąc zrozumieć świat drugiego człowieka i jego usytuowanie w rzeczywistości życia społecznego, należy (i po prostu: warto!) przekraczać granice świata własnego po to, by wstąpić w świat Innego (języka) – i poznawać go. Wypracowywanie znaczeń słów, nieustanne docieranie do ich sensów przynosi wynagrodzenie w wymiarze najbardziej ludzkim, ponieważ rozumiejąc „cudzy” język, dotykamy istoty człowieczeństwa. Uzgadnianie znaczeń to autentyczne poznanie – światów realnego i jednostki ludzkiej, które odsłaniają swe tajemnice w zbliżeniu, w spotkaniu osób.

Literatura

Klemensiewicz, Z., *Historia języka polskiego*, t. 3, Warszawa 1972, s. 52

Mayenowa, M.R., *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław 1979, s. 276-277

Diagnozowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

W dotychczasowym modelu terapii mowy dzieci niepełnosprawnych intelektualnie dominuje orientacja na diagnozę negatywną¹. Przede wszystkim zwraca się uwagę na: wady wymowy, ograniczony zasób słownika, zaburzenia składni oraz trudności w opanowaniu języka pisanego. Analizuje się, w jaki sposób zaburzenia rozwoju mowy utrudniają rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dziecka. Tak formułowane diagnozy zawierają liczne informacje o trudnościach występujących u dziecka, przyczynach tych trudności i negatywnych konsekwencjach do jakich one prowadzą. Natomiast nie zawierają danych o tym, jakie są możliwości dziecka, jak dziecko posługuje się językiem. Niesie to określone konsekwencje dla praktyki terapeutycznej. Jest ona skoncentrowana na poprawie wad wymowy i nauce wypowiadania się, poprawnego pod względem formy i pełnego pod względem treści. Wady wymowy są korygowane poprzez systematyczne ćwiczenia indywidualne i zbiorowe, prowadzone przez specjalistę (logopedę) lub nauczyciela. Natomiast nauka poprawnego wypowiadania obejmuje ćwiczenia mające na celu: wzbogacenie czynnego i biernego słownika dziecka, naukę prawidłowego formułowania zdań, kształtowanie umiejętności konstruowania dłuższych, logicznych wypowiedzi oraz opanowanie analizy i syntezy słuchowej zdań. Jak zauważa M. Kościelska (1995), uczenie języka prowadzone jest pod ścisłą kontrolą osoby dorosłej, która dostarcza wzorów mówienia i sprawdza poprawność reprodukcji.

Niewątpliwie tak w teorii jak i praktyce pedagogiki specjalnej paradygmat pozytywnego ukierunkowania jest zbyt mało widoczny (por. I. Obuchowska 1997). Dlatego konieczna jest zmiana w dotychczasowej praktyce diagnostycznej. Zgadzam się z opinią I. Obuchowskiej, że kiedy ma się do czynienia z niepełnosprawnością,

¹ Nawiązuję tutaj do koncepcji diagnozy I Obuchowskiej (1983).

należy ją dobrze poznać i dlatego należy zapytać o rodzaj, zakres i stopień braków lub dysfunkcji. Ale ważniejsze od wymienionych pytań byłoby pytanie o to, jakimi sprawnościami dysponuje dziecko, w jakich warunkach się one ujawniają, w jakich są blokowane i co robić, aby je odblokować (I. Obuchowska 1987). Teza ta jest szczególnie aktualna w odniesieniu do kształcenia mowy dzieci niepełnosprawnych intelektualnie.

Uważam, że w terapii mowy dzieci niepełnosprawnych intelektualnie zbyt małą uwagę przywiązuje się do rozwijania umiejętności porozumiewania się (A. Twardowski 2002; S.F. Warren, L. Abbeduto 2007; E. Siegel i in. 2010). A przecież zdolność do porozumiewania się, szczególnie w formie dialogu, jest jedną z kluczowych kompetencji umożliwiających dziecku społeczną integrację i autonomiczne funkcjonowanie. Umiejętność porozumiewania, wymiany informacji, dzielenia się doświadczeniem pozwala dziecku niepełnosprawnemu intelektualnie aktywnie uczestniczyć w procesie rehabilitacji, kształtować swą tożsamość i niezależność oraz stopniowo stawać się autorem własnych osiągnięć.

Niestety, jak dotąd brakuje takich standaryzowanych metod psychometrycznych w postaci testów, które umożliwiłyby przeprowadzenie wyczerpującej diagnozy dialogowej kompetencji komunikacyjnej dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Test Sprawności Językowych Z. Tarkowskiego (Z. Tarkowski 1992), HSET – Test Rozwoju Językowego dla Dzieci od 3 do 9 lat H. Grimm i H. Scholer (J. Wójtowiczowa 1990) oraz ITPA – Test Zdolności Psycholingwistycznych McCarth'ego i Kirk'a (Z. Romanowska 1979) mierzą przede wszystkim kompetencję językową i niewiele mówią o kompetencji komunikacyjnej dziecka, a szczególnie o jego kompetencji dialogowej. Z kolei PLAI – Test do Badania Kompetencji Komunikacyjnej Dzieci Przedszkolnych M. Blank, S. Rose i L. Berlin jest zorientowany na pomiar poznawczej sprawności językowej w sytuacji dialogu [M. Białecka-Pikul 1994]. Pragnę zaznaczyć, że testy HSET, ITPA oraz PLAI posiadają jedynie polskie wersje pilotażowe i nie były normalizowane na populacji polskich dzieci, a tym bardziej na populacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie.

Opracowanie skutecznego programu terapii mowy nie jest możliwe bez ustalenia jak niepełnosprawne dziecko porozumiewa się z innymi ludźmi. Dlatego w dalszych rozważaniach przedstawię model diagnozy dialogowej kompetencji komunikacyjnej.

W moim rozumieniu *dialogowa kompetencja komunikacyjna jest zespołem umiejętności umożliwiających dziecku wykorzystywanie posiadanych środków językowych i niewerbalnych do nawiązywania rozmów z różnymi partnerami, utrzymywania ich niezależnego toku, współtworzenia tematów i ich zakończenia.*

Zaproponowana definicja różni się od tych koncepcji, które określają kompetencję komunikacyjną jako wiedzę jednostki o użyciach języka i które traktują wiedzę

jako „to co mówca wie” (por. D. Hymes 1980). W moim rozumieniu kompetencję komunikacyjną należy traktować jako „to, co jednostka może uczynić” za pomocą posiadanych umiejętności. Ma to istotne implikacje natury metodologicznej przy nadawaniu sensu empirycznego terminom teoretycznym, ponieważ „może uczynić” i „czyni” wiążą się ze sobą w sposób bezpośredni – tak jak potencjał z aktualizowanym potencjałem². Natomiast pojęcie „wie” jest różne i wyraźnie oddzielone od pojęcia „czyni” – związek między tymi pojęciami jest bardziej złożony i pośredni.

Moje rozumienie dialogowej kompetencji komunikacyjnej ma określone konsekwencje natury praktycznej. Zakłada bowiem, że składające się na nią umiejętności można kształtować, rozwijać i modyfikować w procesie uczenia (się). Ma to istotne znaczenie na przykład w metodyce nauczania języków obcych, praktyce logopedycznej i przy tworzeniu programów terapeutycznych wspomagających rozwój mowy u dzieci niepełnosprawnych intelektualnie.

Przedstawiona wyżej definicja pozwala wyodrębnić cztery podstawowe wymiary dialogowej kompetencji komunikacyjnej: umiejętność nawiązywania rozmowy, umiejętność utrzymania niezakłóconego toku rozmowy, umiejętność współtworzenia tematu rozmowy oraz umiejętność zakończenia rozmowy.

Poziomu *umiejętności nawiązywania rozmowy* można określić obliczając jak często dziecko formułuje wypowiedzi inicjujące oraz ustalając, jaka jest skuteczność tych wypowiedzi. Aby dana wypowiedź mogła być uznana za wypowiedź inicjującą rozmowę, musi spełniać dwa warunki. Po pierwsze, musi być wyraźnie zaadresowana do partnera poprzez swą treść, formę gramatyczną (np. obecność osobowej formy czasownika) i towarzyszące jej reakcje niewerbalne. Wymienione elementy wskazują, że nadawca pragnie, aby partner usłyszał wypowiedź i zechciał na nią zareagować. Po drugie, wypowiedź inicjująca musi zawierać propozycję nowego tematu, czyli – nie może nawiązywać do treści poprzedniej wypowiedzi partnera. Wypowiedź inicjująca jest skuteczna jeżeli zapoczątkowuje przynajmniej elementarną wymianę dialogową, tzn. sekwencję składającą się z: /a/ wypowiedzi inicjującej, /b/ odpowiedzi partnera na wypowiedź inicjującą oraz /c/ odpowiedzi na odpowiedź, czyli wypowiedzi kontynuującej nawiązaną interakcję werbalną.

Poziom umiejętności inicjowania rozmowy jest tym wyższy, im wyższą wartość przyjmuje stosunek liczby wszystkich wypowiedzi inicjujących do liczby wypowiedzi skutecznych.

Aby określić poziom *umiejętności utrzymywania niezakłóconego toku rozmowy* należy obliczyć jak często dziecko narusza regułę naprzemiennego zabierania głosu. W tym celu należy obliczyć, jak często dziecko: /a/ zbyt wcześnie rozpoczyna swą

² Rozróżnienia to zaczerpnąłem z pracy M.A. Halliday'a (1971, s. 169).

wypowiedź i powoduje, że partner milknie i nie kończy własnej, /b/ zbyt wcześnie rozpoczyna wypowiedź i przez pewien czas mówi równocześnie z partnerem oraz /c/ opóźnia rozpoczęcie wypowiedzi powodując 4-sekundową przerwę między wypowiedzią własną i wypowiedzią partnera. Ponadto należy obliczyć, ile razy dziecko prosi o wyjaśnienie, jeśli nie słyszy lub nie rozumie wypowiedzi partnera, a także – jak często udziela odpowiedzi na prośby partnera. Należy uwzględnić następujące typy prośb:

Prośby ogólne. Są to zwroty typu: „Co?”, „Jak?”, „Proszę” wymawiane z pytającą intonacją, a także wyrażenia typu „Nie rozumiem” lub „Powtórz”. Przy pomocy prośb ogólnych dziecko sygnalizuje partnerowi, że nie rozumie jego wypowiedzi, ale nie wskazuje, który fragment lub element wypowiedzi jest niejasny. Prawidłową odpowiedzią jest powtórzenie wypowiedzi lub jej przeformułowanie.

Prośby o potwierdzenie wypowiedzi: Polegają na powtarzaniu z pytającą intonacją całych wypowiedzi partnera lub ich fragmentów. W ten sposób dziecko sygnalizuje partnerowi, że nie jest pewne czy prawidłowo zrozumiało treść jego wypowiedzi. Poprawnymi odpowiedziami są: potwierdzenie, zaprzeczenie, powtórzenie całej wypowiedzi lub powtórzenie części wypowiedzi.

Prośby o powtórzenie elementu wypowiedzi: Są powtórzeniami wypowiedzi partnera z pytającą intonacją, w których niezrozumiały element jest zastępowany zaimkiem pytającym (np., „co”, „kto”, „gdzie”). Prawidłowymi odpowiedziami są: powtórzenie niezrozumiałego elementu, niekiedy uzupełnione dodatkowym wyjaśnieniem, przeformułowanie wypowiedzi lub jej rozszerzenie.

Poziom umiejętności utrzymania niezakłóconego toku rozmowy jest tym wyższy, im dziecko rzadziej narusza regułę naprzemiennego zabierania głosu, częściej prosi partnera, aby wyjaśnił wypowiedzi, których nie zrozumiało i częściej odpowiada na prośby partnera.

Poziom *umiejętności współtworzenia tematu rozmowy* można określić obliczając ile spośród wypowiedzi sformułowanych przez dziecko w trakcie rozmowy podtrzymuje jej temat, a ile – rozszerza go. Wypowiedzi podtrzymujące są krótkimi, zwrotnymi reakcjami na wypowiedzi partnera. Nie wprowadzają one nowych informacji do toczącej się rozmowy. Składają się z pojedynczych słów, pojedynczych zdań lub równoważników zdań. Są to: /a/ lakoniczne odpowiedzi na zadane pytanie, /b/ powtórzenia uprzedniej wypowiedzi partnera (w całości lub we fragmencie), /c/ powtórzenia wypowiedzi partnera z nieznaczną modyfikacją, redukcją lub rozszerzeniem, oraz /d/ potwierdzenia i zaprzeczenia wypowiedzi partnera.

Wypowiedzi rozszerzające wprowadzają nowe informacje do toczącej się rozmowy. Nawiązują nie tylko do treści poprzedniej wypowiedzi partnera, ale również (a niekiedy przede wszystkim) do tematu, czyli zasadniczej kwestii, której dotyczy rozmowa.

Zazwyczaj mają formę zdania pojedynczego lub złożonego. Czasami są bardziej rozbudowane i składają się z dwóch lub więcej zdań powiązanych treściowo.

Poziom umiejętności współtworzenia tematu rozmowy jest tym wyższy im więcej wypowiedzi podtrzymujących i rozszerzających sformułowało dziecko oraz im wyższą wartość przyjmuje stosunek liczby wypowiedzi rozszerzających do liczby wypowiedzi podtrzymujących.

Poziom *umiejętności zakończenia rozmowy* można określić obliczając: liczbę rozmów przerwanych przez dziecko oraz liczbę rozmów poprawnie zakończonych. Przerwanie rozmowy ma miejsce w dwóch przypadkach. Po pierwsze, kiedy temat nie został wyczerpany i partner jest zainteresowany kontynuowaniem rozmowy, ale dziecko nie formułuje kolejnej wypowiedzi. Po drugie, gdy dziecko nagle zaczyna mówić o czymś nowym, zupełnie nie związanym z dotychczas omawianą kwestią. Za poprawnie zakończoną rozmowę można uznać taką, której temat nie został wyczerpany lub taką, w której nastąpiło tzw. „łagodne przejście” do nowego tematu w oparciu o temat dotychczas omawiany. O wyczerpaniu tematu świadczy treść końcowych wypowiedzi lub użycie tzw. „wypowiedzi zamykającej” (np. „I to tyle”). Z kolei „łagodne przejście” ma miejsce wówczas, gdy dziecko zapoczątkowuje nowy temat wykorzystując elementy wypowiedzi partnera lub elementy wypowiedzi, którą aktualnie werbalizuje.

Poziom umiejętności zakończenia rozmowy jest tym wyższy im niższą wartość przybiera stosunek liczby rozmów przerwanych przez dane dziecko do liczby rozmów poprawnie przez nie zakończonych.

Aby podnieść skuteczność terapii mowy dzieci niepełnosprawnych intelektualnie należy zgromadzić dane dotyczące poszczególnych umiejętności. W tym celu należy obserwować rozmowy prowadzone przez dzieci w różnych naturalnych sytuacjach w szkole i poza nią. Obserwacje można prowadzić również w sytuacjach bardziej ustrukturuowanych. W tym celu należy organizować zajęcia w małych grupach, aranżować zabawy tematyczne lub prowadzić indywidualne rozmowy z dzieckiem. Przebieg rozmów można zarejestrować cyfrową kamerą video, co umożliwia ich szczegółowe i wielokrotne analizowanie. Dopiero po przeprowadzeniu diagnozy dialogowej kompetencji komunikacyjnej możliwe jest opracowanie programu oddziaływań terapeutycznych, który może być realizowany przez nauczycieli i wychowawców w szkole lub internacie a także przez rodziców i opiekunów dziecka w środowisku rodzinnym³.

³ W książce wydanej w roku 2002 przedstawiłem program kształcenia dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie (por. A. Twardowski 2002). Zawarłem w nim opisy ćwiczeń kształcących poszczególne umiejętności dialogowe oraz zalecenia dla nauczycieli odnośnie sposobu postępowania z dziećmi.

Przedstawiony model diagnozy dialogowej kompetencji komunikacyjnej ma określone implikacje dla praktyki rehabilitacyjnej (por. L. Abbeduto i in. 2006). Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej podnosi skuteczność integracyjnego nauczania dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Niewątpliwie większa szansę na nawiązanie pozytywnych, trwałych i obopólnie satysfakcjonujących relacji z pełnosprawnymi kolegami mają te niepełnosprawne dzieci, które potrafią się sprawnie porozumiewać. „Wysoki poziom dialogowej kompetencji komunikacyjnej umożliwia im bowiem inicjowanie rozmów i dzielenie się doświadczeniem, podejmowanie tematów proponowanych przez kolegów, zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi, wyrażanie poglądów i opinii oraz werbalizowanie myśli i uczuć” (A. Twardowski, 2002, s. 282).

Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej sprzyja również rozwojowi systemu językowego. Te niepełnosprawne dzieci, które potrafią zainicjować i przeprowadzić rozmowy na różne tematy z dorosłymi i rówieśnikami mają więcej okazji do opanowania nowych słów, rozwinięcia posiadanych struktur gramatycznych i opanowania nowych oraz udoskonalenia wymowy. Prowadząc rozmowy na różne tematy mogą poszerzyć swą wiedzę i wzbogacić zasób posiadanych pojęć. Mogą też poszerzyć zakres swych kontaktów społecznych, co niewątpliwie sprzyja podejmowaniu kolejnych rozmów i dalszemu doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej.

Istnieje zależność między wzrostem poziomu dialogowej kompetencji komunikacyjnej a rozwojem autonomii dziecka niepełnosprawnego intelektualnie (por. I. Obuchowska 1996). Uważam, że zależność ta ma charakter dwukierunkowy: sprawne porozumiewanie sprzyja kształtowaniu się autonomii zaś poszerzająca się autonomia stwarza dogodnie warunki do dalszego rozwoju dialogowej kompetencji komunikacyjnej.

Literatura

- Abbeduto, L., Keller-Bell Y., Richmond E.K., Murphy M.M.: Research on language development and mental retardation: History, theories, findings, and future directions. In: L.M 2006
- Białecka-Pikul, M.: Polska wersja testu PLAI (Preschool Language Assessment Instrument) do badania kompetencji komunikacyjnej dzieci przedszkolnych. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, 3/4, 31-45.. Glidden (ed.): International review of research in mental retardation. New York, Academic Press. 1994
- Halliday, M.A.: Language in a social perspective. “Educational Review”, 1980
- Hymes, D.: Socjolingwistyka a etnografia mówienia, [w:] M. Głowiński (red.): Język i społeczeństwo. Warszawa, Czytelnik 1980
- Kościelska, M.: Oblicza upośledzenia. Warszawa, PWN 1995
- Obuchowska, I.: Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży (wyd. 3). Warszawa, PWN 1983
- Obuchowska, I.: Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1987

- Obuchowska, I.: O autonomii w wychowaniu niepełnosprawnych dzieci i młodzieży, [w:] W. Dykcik, (red.): Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych. Poznań, Eruditus 1996
- Romanowska Z.: Pomiar sprawności językowych za pomocą Testu Zdolności Psycholingwistycznych – ITPA. „Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczno-Pedagogiczne”, z. 30, 1979
- Siegel, E., Maddox L., Ogletree B., Westling D.: Communication-based services for persons with severe disabilities in schools: A survey of speech-language pathologist. “Journal of Communication Disorders”, 2010
- Tarkowski, Z.: Test Sprawności Językowych. Lublin, Polska Fundacja zaburzeń Mowy 1992
- Twardowski, A.: Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. Kalisz – Poznań, Wyd. IP-A UAM 2002
- Warren, S.F., Abbeduto L.: Introduction to communication and language development and intervention. “Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews”, 2007
- Wójtowiczowa, J.: Jak skonstruować dobry test językowy uczy nas H-S-E-T. „Opuscula Logopaedica”. Lublin, Wyd. UMCS. 1990

Mediacje rówieśnicze jako forma rozwiązywania konfliktów w szkole i przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym uczniów

Zamiarem niniejszego opracowania jest ukazanie jednej z dróg radzenia sobie z problemem nękającym współczesne szkoły – przemocą i innymi niepożądanymi zachowaniami uczniów. Uwypuklone zostanie znaczenie relacji społecznych w odniesieniu do klimatu w szkole i agresywnych zachowań, a także będą przedstawione i zaproponowane znane, choć niedostatecznie cenione na gruncie edukacji metody rozwiązywania konfliktów, jakimi są negocjacje i mediacje. W szczególności nacisk będzie kładziony na metodę mediacji rówieśniczych, w której mediatorami nie są osoby dorosłe lecz uczniowie – rówieśnicy.

Wśród niepożądanych zachowań dzieci i młodzieży szkolnej wciąż dominujące miejsce zajmują agresja i przemoc szkolna. Zjawisko to obserwujemy we wszystkich typach szkół. Jej przyczyny są wieloaspektowe i tkwią zarówno w środowisku rodzinnym uczniów, rówieśniczym, szkolnym oraz cechach indywidualnych uczniów. Jako wychowawcy często mamy ograniczone możliwości ich złagodzenia lub wyeliminowania. Szczególnie naszemu wpływowi umykają przyczyny pozaszkolne. Do dyspozycji nauczycieli pozostaje sfera oddziaływań wychowawczych szkoły. Praktyka edukacyjna nauczycieli akademickich potwierdza, że kandydaci na nauczycieli oraz młodzi nauczyciele często zapytują o konkretne i skuteczne metody radzenia sobie z agresją szkolną uczniów, co świadczy o postrzeganiu tego problemu jako trudnego.

Typowymi sposobami radzenia sobie z agresją i przemocą w szkole są: programy wychowawcze szkół, z których powinna wynikać tematyka lekcji wychowawczych oraz zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, programy profilaktyczne, współpraca z pedagogami i psychologami szkolnymi, współpraca z rodzicami, szkolne procedury postępowania w konkretnych sytuacjach, systemy oceniania uczniów.

Pomimo, że trudno wyobrazić sobie jaki byłby stopień nasilenia i rozmiar niepożądanych zachowań uczniów w szkole bez wymienionych działań, to trzeba uznać,

iz nie są one wystarczające, szczególnie wobec nasilających się i permanentnie postępujących procesów presji cywilizacyjnej, mających szczególnie negatywne oddziaływanie na uczniów.

Agresja i przemoc szkolna – diagnoza sytuacji na podstawie badań

Jak wspomniano agresja szkolna uczniów przenoszona jest przede wszystkim z poza szkoły, a następnie transmitowana w zmienionej i złagodzonej formie w szkole. Szkoła w pewnym stopniu też ją wywołuje, lecz przede wszystkim jest głównym miejscem jej ujawniania się. Jej podłożem jest nierozwiązany konflikt w relacjach społecznych.

Często pojecie agresji i przemocy używane jest zamiennie. Według Krystyny Kmieciak-Baran (2000) przemoc jest ujmowana jako *rodzaj agresji destruktywnej w stosunku do innej osoby lub grupy*.

W definicjach autorów K. Kmieciak-Baran (2000), J. Melibrudy (1993) wymieniane są następujące wspólne aspekty przemocy:

- intencjonalność działania
- naruszanie wolności i praw jednostki (grupy)
- powodowanie szkód fizycznych i psychicznych
- łamanie społecznie uznanych norm postępowania.

W literaturze wyróżnia się różne klasyfikacje rodzajów przemocy (Melibruda, Bińczycka, Obuchowska za: Kmieciak-Baran, 2000):

- przemoc gorącą (objawia się złością, gniewem, furją)
- przemoc chłodną (działania podejmowane z premedytacją)
- przemoc interpersonalną (w bezpośrednim kontakcie z osobami)
- przemoc strukturalną (istniejącą w strukturach społecznych, świadomości, kulturze)
- przemoc symboliczną (odrzuca inne kultury a panującą uznaje jako jedyną).

Przyczynami przemocy wobec dzieci, która się ujawnia w środowisku szkolnym mogą być dom rodzinny lub ich środowisko rówieśnicze. Do głównych form przemocy w rodzinie zalicza się: przemoc fizyczną, emocjonalną, zaniedbywanie dzieci, przemoc seksualną.

Natomiast w środowisku rówieśniczym można wyodrębnić przemoc:

- ze strony szkoły (przemoc ze strony nauczycieli: słowna, upokarzanie; system organizacji szkoły, program wychowawczy, ocenianie uczniów, nieprawidłowe relacje nauczyciel-uczeń)
- wśród rówieśników.

Wyraźnie obserwowalne przejawy przemocy wśród dzieci i młodzieży skłaniają wielu autorów do podejmowania badań w tym zakresie.

W latach dziewięćdziesiątych M. Dąbrowska-Bąk (2001) ukazała przymus i przemoc zawartą w strukturze stosunku wychowawczego. Potwierdziła istnienie tzw. zjawiska „klimatu bezprawia”, ujawniającego się w powszechnym paleniu papierosów, spożywaniu alkoholu podczas wycieczek szkolnych i dyskotek, braku zdyscyplinowania, wandalizmie, lekceważącym stosunku do nauczycieli i młodszych kolegów. Zwróciła także uwagę na przemoc w szkole, wynikającą z nieprawidłowych relacji nauczyciel-uczeń. Zidentyfikowanymi, przez autorkę, sferami największych zagrożeń w życiu szkoły w opinii uczniów były: higiena (78%), agresja słowna (74%), tłok (62%), hałas (56%), agresja fizyczna (52%). Nauczyciele natomiast wskazywali za najbardziej uciążliwe dla nich – higienę, hałas i tłok (78%, 76%, 35%).

Badania prowadzone przez K. Kmieciak-Baran (1995, 1997) ujawniły istnienie silnych form przemocy wśród uczniów ówczesnych klas ósmych szkoły podstawowej: krzywdzenie emocjonalne (ok. 60%), fizyczne przez kolegów (ok. 23%), seksualne (ok. 43%).

W Polsce okres transformacji ekonomicznej lat 90-tych nasilił przemoc szkolną. Zjawisko to stało się jednym z ważniejszych powodów zmiany systemu szkolnego wprowadzonego w 1999 roku, polegającej na wyodrębnieniu organizacyjnym (gimnazjum) grupy nastolatków w wieku 13-16 lat. Jak się niebawem okazało przyniosło to dobre efekty w szkole podstawowej, jednak gimnazja, szczególnie wielkomiejskie, z dużą liczbą uczniów, stały się niezwykle trudnym środowiskiem wychowawczym o nasilonych zjawiskach przemocy rówieśniczej.

Wyniki prowadzonych badań oraz oparcie się na paradygmacie społecznym w edukacji sprawiły, że w krajach UE zaczęto zwracać większą uwagę na prawidłowość relacji interpersonalnych w szkole i ich powiązanie z efektami uczenia się, a także nasileniem niepożądanych zachowań uczniów.

Z tego względu wiele krajów europejskich włącza do celów edukacyjnych sprzyjającą atmosferę nauki i pracy (Kruszewicki, Symela, 1999). Atmosfera uczenia się i dobre samopoczucie uczniów w szkole stanowiły także elementy jednego z dwunastu kluczowych aspektów badania jakości edukacji w pilotażowych projektach inicjowanych przez Unię Europejską (Mac Beath, Meuret, Schratz, 1997).

Wśród licznych czynników tworzących klimat szkoły szczególnej uwagi wymagają relacje nauczyciel – uczeń, gdyż jak wspomniano, ich nieprawidłowość jest wyrazem przemocy wobec uczniów. C.H. Hamm (1989) ukazuje powody, dla których zalecane są osobowe związki pomiędzy nauczycielami a uczniami. Za najbardziej znaczący uznaje powód moralny, który jest wymogiem okazywania sobie wzajemnego szacunku przez nauczycieli i uczniów.

Inną zaletą osobowych relacji jest motywujące i modelujące oddziaływanie nauczycieli na uczniów, nakładające na nich także obowiązek pełnienia roli wychowawcy moralnego rozwoju ucznia.

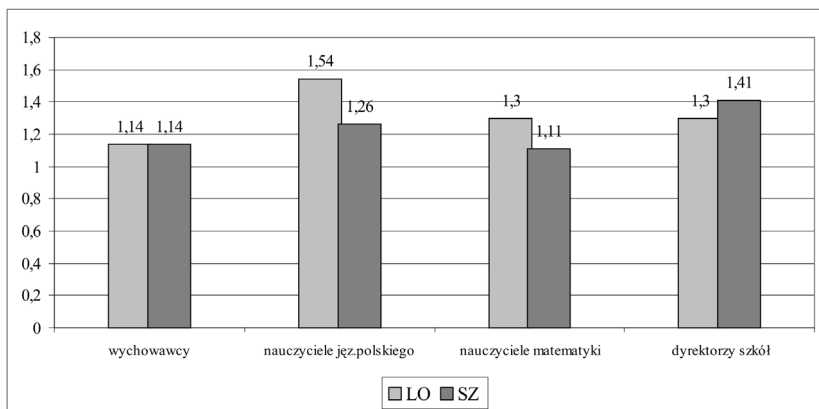
Dodatkowym argumentem akcentującym wagę osobowych relacji w szkole są zagrożenia płynące ze sformalizowanych relacji, opartych głównie na pełnionych rolach, z tzw. „efektem ślepej uliczki” – bezosobowych związków nauczycieli i uczniów, prowadzących do alienacji i dystansu pomiędzy nimi.

W ramach badań przeprowadzonych w 2001 roku na grupie 16-latków przez Kuratorium Oświaty w Poznaniu, zdiagnozowano jedną z kategorii klimatu nauki w szkołach wielkopolskich: relację nauczyciel – uczeń (Stasiakiewicz, Leszczyńska, 2001).

W opisywanym badaniu wskaźnikami postaw nauczycieli wobec uczniów były rodzaje komunikatów słownych wypowiedzianych przez wychowawców, nauczycieli języka polskiego, matematyki i dyrektorów szkół. Komunikaty te zostały podzielone na czternaście kategorii, z których połowa była kategoriami kary (groźba, zakaz, unikanie, blokowanie, kontrola, zniechęcanie i agresja słowna) a druga połowa kategoriami nagrody (rozumienie, łagodzenie, pocieszenie, integrowanie, motywowanie, porządkowanie, potwierdzenie emocji).

Za wskaźnik klimatu szkoły przyjęto współczynnik „W”, który jest ilorazem liczby wyborów komunikatów pozytywnych do liczby wyboru komunikatów negatywnych.

Poniżej przedstawiono uzyskane wartości średnie współczynnika „W”:



Rys. 1. Średnie wartości wskaźnika „W” dla grup nauczycieli i typu szkoły

Uzyskane wyniki ukazały:

- nieznaczną przewagę pozytywnych wypowiedzi nauczycieli w kontaktach z uczniami

- brak większego zróżnicowania wartości wskaźnika „W” pomiędzy typami szkół (liceum, szkoły zawodowe)
- duże zróżnicowanie szkół ze względu na panujący w nich klimat
- duże dysproporcje w ocenach uczniów klimatu tworzonego przez nauczycieli
- wielką różnorodność relacji nauczycieli do uczniów w obrębie tej samej szkoły
- 10 % udział komunikatów nauczycieli z kategorii „agresja słowna” we wszystkich
- komunikatach negatywnych
- 11 % udział komunikatów nauczycieli z kategorii „pocieszanie” we wszystkich komunikatach pozytywnych

Klimat szkoły i zjawiska przemocy były też przedmiotem troski instytucji rządowych wielu krajów europejskich w ramach zapewniania bezpieczeństwa w szkole. W Polsce, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, na zlecenie MEN w roku 2005, przeprowadziło badania ankietowe wśród uczniów i nauczycieli, dotyczące m.in. bezpieczeństwa w szkole oraz sposobu oceniania uczniów. Analiza zebranych badań w 1500 szkołach różnego typu w Polsce wykazała, że najkorzystniejszy klimat zaufania pomiędzy nauczycielami i uczniami panował w szkołach podstawowych (ponad 77%). Najmniej korzystnie przedstawiały się relacje w grupie rówieśniczej a więc pomiędzy uczniami, gdzie odsetek konfliktów wynosił 82,7 % w szkole podstawowej oraz 92 % w gimnazjach (MEN, 2006).

Wiele wdrażanych programów rządowych wykazało swoją przydatność w określeniu stanu bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w środowiskach szkolnych poszczególnych województw.

W województwie wielkopolskim w ramach rządowego programu „*Zero tolerancji dla przemocy w szkole*” w okresie od listopada 2006 do maja 2007 roku, kuratorium oświaty przeprowadziło 1943 przeglądy szkół pod względem bezpieczeństwa. Badania te wykazały następującą statystykę (Leszczyńska, Mergler, Stróżyński, Abreu-Diaz, 2007):

1. Zdecydowana większość uczniów (75 %) czuła się w szkole zawsze bezpiecznie, a pozostali badani uczniowie *nie zawsze odczuwali bezpieczeństwo*.
2. Rodzice częściej niż uczniowie wskazywali szkołę jako bezpieczne miejsce nauki i pobytu swoich dzieci.
3. Stosunkowo niewielkiej liczbie szkół i placówek (179 szkół/placówek, co stanowiło 9,2 % ogółu szkół/placówek objętych przeglądem) wydano polecenie opracowania programu poprawy efektywności wychowania.
4. Identyfikacja zagrożeń wskazywała, że najczęściej spotykanym zachowaniem niepożądanym dzieci i młodzieży była agresja słowna.
5. Do innych zachowań niepożądanych dzieci i młodzieży zaliczono kolejno: niszczenie mienia, wagary, bójki, pobicia, palenie tytoniu, narkotyki.

6. Spośród zachowań niepożądanych najrzadziej występowały: molestowanie seksualne oraz używanie i dystrybucja środków psychoaktywnych.
7. Uczniowie twierdzili, że o zagrożeniach mogą porozmawiać w pierwszej kolejności z osobami dorosłymi z otoczenia szkoły – wychowawcami, nauczycielami i pedagogami, następnie z rodzicami, a w dalszej kolejności z rówieśnikami.
8. W opinii uczniów osobami wzbudzającymi *największy strach* byli starsi koledzy.
9. Uczniowie za najbardziej niebezpieczne miejsca na terenie szkoły uznali: toaletę, boisko szkolne, korytarz i szatnię. Jako niebezpieczną wskazali także drogę do szkoły.

Uzyskane wyniki zwróciły również uwagę na potrzebę doskonalenia kompetencji diagnostycznych nauczycieli i dyrektorów w zakresie zapobiegania i interweniowania w sytuacjach zagrożenia; współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, ośrodkami doskonalenia nauczycieli oraz wyższymi uczelniami; promowania edukacji dla bezpieczeństwa, w tym edukacji medycznej (udzielanie pierwszej pomocy).

Szczegółowe założenia programu „*Zero tolerancji dla przemocy w szkole*” skierowały także uwagę na formy pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą w przeciwności niepożądanych zachowań. Wśród wielu zalecano metodę kontraktów. Jest to propozycja zastąpienia kar – konsekwencjami, które poprzez kontrakt z uczniem stają się nieuchronnym skutkiem niepożądanego zachowania ucznia. Kontrakt określa obszar dozwolonych zachowań a ich przekroczenie wywołuje konsekwencje. Wspomniana metoda oparta jest na założeniu, że samo karanie lub przewidywanie kary nie pełni całkowicie funkcji korekcyjnej, natomiast nieuchronność relacji niepożądane zachowanie – ponoszenie konsekwencji jest znacznie skuteczniejsze (*Zero tolerancji dla przemocy w szkole – szczegółowe założenia do rządowego programu poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach systemu oświaty, 2006*).

Inne raporty (*Przemoc w szkole. Raport z badań, 2006*) ujawniły, że potencjalnym źródłem konfliktów i agresji między uczniami są zaburzenia w relacjach osobowych poprzez funkcjonujący w klasach podział uczniów na *bliskich przyjaciół* oraz *obcych* lub *odrzuconych*. Większość uczniów (51,6%) uważa, że w ich klasie są przyjaciele oraz osoby, które się jednocześnie „odrzuca”. Natomiast sytuacja, w której uczniowie mają w klasie przyjaciół i nie „odrzucają” innych – występuje znacznie rzadziej (39,6%). W dalszych częściach tego raportu stwierdzono, że nieporozumienia i konflikty między uczniami nie zdarzają się bardzo często, ale pojawiają się regularnie – dotyczy to 68,6% uczniów. Znacznie mniej konfliktów stwierdza się w szkołach ponadgimnazjalnych – nie doświadczyło ich ani razu 38,4% uczniów. Z kolei gnębienie

słabszych przez silniejszych jest dostrzegane jako tło konfliktów częściej przez uczniów szkół podstawowych (46,4%) i gimnazjów (42,6%) niż przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych (22,1%).

Raport z badań przeprowadzonych w latach 2006-2007 w ramach projektu pt. „*Szkoła bez przemocy*” wykazał, że co dziesiąty uczeń był ofiarą agresji ze strony kolegów oraz że nasilenie agresji między uczniami a nauczycielami wzrosło z 14% do 19%. Znaczna grupa nauczycieli (29%) potwierdzała ignorancję ich poleceń przez uczniów (wzrost 9%). Odnotowano także podniesienie wskaźników dotyczących przemocy ze strony nauczycieli oraz agresji między uczniami (Czapiński, 2007).

Porównanie częstości występowania poszczególnych kategorii agresji w badanych trzech okresach pomiarowych 1997-2003-2007 wykazało, że w opinii nauczycieli najczęściej występuje agresja i przemoc przeciw rzeczom, następnie fizyczna, psychiczna i werbalna. Odnotowano jednocześnie tendencję spadkową poszczególnych kategorii agresji i przemocy. (Surzykiewicz, 2007)

W innych badaniach porównawczych (Ostrowska, 2007) wykazano na podstawie oceny uczniów, że najbardziej narażeni na agresję innych uczniów są uczniowie wulgarni wobec innych (53,2) oraz nieśmiali (52,3%). Dobrze uczący się uzyskali również spory odsetek wskazań – 31,5%.

Natomiast wśród cech nauczycieli, które wywołują agresję uczniów zaznaczono: wyróżnianie niektórych uczniów (51%), surowość w ocenach (49%), ośmieszanie uczniów (48,5%) i nie radzenie sobie z utrzymaniem dyscypliny podczas lekcji (44,8%). Analiza porównawcza form zachowań agresywnych uczniów na przestrzeni badanych lat ukazała najwyższy procentowy wzrost przemocy werbalnej, fizycznej i psychicznej w roku 2003 oraz ich nieznaczny spadek w roku 2007 (odpowiednio o 0,9%, 4,5%, 2,3%).

Podobne badania porównawcze (Kulesza, 2007) nad klimatem szkoły a doświadczeniem przez uczniów agresji i przemocy szkolnej potwierdziły ten związek.

Autor wykazał, że osłabienie więzi społecznych zwiększa częstość doznawanych zachowań agresywnych. Poznane wyniki sugerują potrzebę wspierania procesów integracji społecznej. Uwypukliły także powiązanie dezintegracji klasy z częstością i intensywnością doznawanych ataków przemocy ze strony innych uczniów.

W kolejnych etapach tematyka bezpieczeństwa w szkole jest realizowana w ramach rządowego programu na lata 2008-2013 „Bezpieczna i przyjazna szkoła” oraz trwającego aktualnie już 5 lat programu społecznego „Szkoła bez przemocy”. Gromadzone m.in. w ramach tych programów badania porównawcze pogłębiają rozumienie zjawisk agresji i przemocy, ukazują także tendencje wzrostowe i spadkowe poszczególnych wskaźników.

Sposoby radzenia sobie z przemocą szkolną – proponowane metody rozwiązań

W polityce oświatowej krajów UE tematyka bezpieczeństwa, a w szczególności przemocy rówieśniczej, której podłożem są nierozwiązane konflikty, traktowana jest jako ważny problem edukacji moralnej uczniów (Oterga, 2006).

Doniesienia z międzynarodowych konferencji poświęconych tej tematyce potwierdzają dominację zjawiska przemocy we wszystkich krajach, choć o różnym stopniu nasilenia oraz formach jej manifestowania. Uwypuklają potrzebę i znaczenie kultury dialogu w szkołach. Wynikające z nich wnioski dotyczące radzenia sobie z przemocą w szkole postulują następujące działania:

- rozwijanie kultury dialogu w szkole pomiędzy wszystkimi członkami społeczności szkolnej
- tworzenie w szkołach zespołów edukacyjnych nauczycieli, wspólnie pracujących i dzielących się swoimi doświadczeniami wychowawczymi (zamiast konkurencji między sobą)
- współpracę nauczycieli z ekspertami zewnętrznymi (policją, strażą pożarną, służbami społecznymi)
- wychowywanie młodych osób w poszanowaniu godności drugiego człowieka
- doskonalenie kompetencji wychowawczych nauczycieli w tym zakresie
- poprawę warunków pracy nauczycieli (Seminar on health & safety in the educational sector, 2006).

Konflikty w szkole

Przytaczane powyżej wyniki badań nad zjawiskiem przemocy w szkole dobitnie wskazują na jedną z istotniejszych przyczyn, która ją wywołuje – **nieprawidłowe relacje społeczne**. Stanem, który poprzedza przemoc słowną lub fizyczną jest konflikt. W niniejszym opracowaniu uwaga będzie skierowana na konflikt pomiędzy uczniami.

Słowo konflikt (łac.conflictus) zawiera w sobie starcie a jego synonimami są: niezgoda, walka, zwarcie. Występuje w środowisku osób w sytuacjach gdy:

- zachowanie jednej ze stron zagraża zaspokojeniu potrzeb drugiej strony
- systemy wartości stron są niezgodne (Gordon, 1996).

Jak twierdzi autor, w szkole zdecydowana większość nauczycieli rozwiązuje konflikty z uczniami w kategoriach „wygrany – przegrany”. Wypływa to z przekonania nauczycieli o możliwości wyboru wyłącznie jednej z dwóch postaw: autorytarnej lub permissywnej. Jedna i druga postawa nauczycieli wywołuje problemy. W pierwszym

wypadku, gdy „wygranym” jest nauczyciel, „przegranym” uczeń stosuje mechanizmy obronne, które ujawniają się jako: bunt, opór, prowokowanie; chęć odwetu; kłamstwo, ukrywanie uczuć; obwinianie innych, oskarżanie; oszukiwanie, ściąganie; narzucanie swej woli, znęcanie się; niegodzenie się z przegraną; tworzenie sojuszków; poddawanie się, podporządkowanie; podlizywanie się; konformizm; wycofywanie się (opuszczanie lekcji, oddawanie się marzeniom).

Te niepożądane zachowania uczniów, okazywane ze względu na „przegraną” oraz wypływające z negatywnych uczuć (m.in. złości, bezradności, uporu, upokorzenia), tworzą serię kolejnych problemów wychowawczych wymagających rozwiązania.

Z kolei przyjmowanie przez nauczycieli postawy permissywnej stawia ich w sytuacji niekorzystnej wobec uczniów i powoduje szereg ubocznych skutków negatywnych, jak m.in.: traktowanie pracy jako ciężaru, branie odwetu na uczniach, poszukiwanie samotności, rezygnacja z pracy, urazy psychosomatyczne.

Dychotomiczne, opozycyjne podejścia do konfliktów zarówno w relacjach nauczyciel – uczeń oraz uczeń – uczeń, ukazują brak efektywnych, satysfakcjonujących strony rozwiązań. Proponowane są zatem podejścia, w których obie strony poszukują możliwego dla nich rozwiązania, w którym nikt nie jest przegranym. Thomas Gordon nazywa takie podejście „metodą bez porażek” i wymienia sześć istotnych etapów rozwiązywania konfliktów, które jak wspomina zostały oparte na tzw. „metodzie naukowej” Johna Deweya, zaproponowanej do rozwiązywania problemów życiowych jednostki.

Są nimi:

- szukanie możliwych rozwiązań
- określenie problemu
- ocena rozwiązań
- wybór najlepszego rozwiązania
- wypracowanie sposobów jego realizacji
- stwierdzenie, jak wybrane rozwiązanie sprawdziło się w praktyce (Gordon, 1996).

Niewątpliwymi korzyściami, opisanej przez autora metody, jest brak urazów, wzrost u uczniów motywacji do realizacji postanowień, wyzwalamie twórczego myślenia i wzbogacanie doświadczeń, zarówno ucznia jak i nauczyciela, budowanie procesu uzgadniania rozwiązań, eliminowanie konieczności posługiwania się władzą, zachowanie pozytywnych relacji, pomoc w ujawnianiu rzeczywistych problemów, umacnianie odpowiedzialności uczniów za własne czyny i ich dojrzałość.

Stosowanie tej metody pomaga zarówno w rozwiązywaniu konfliktów związanych z procesem nauczania, jak również pomiędzy uczniami.

Rozwiązywanie konfliktów – negocjacje i mediacje

Znanymi modelami rozwiązywania konfliktów pomiędzy stronami są negocjacje i mediacje.

Różnica pomiędzy nimi polega na tym, że w negocjacjach strony bezpośrednio prowadzą rozmowy pomiędzy sobą w celu wypracowania rozwiązania, podczas gdy mediacje są procesem, w którym fachowo przygotowana osoba pomaga stronom rozwiązać konflikt. Obie metody można stosować w rozwiązywaniu konfliktów w szkole.

Negocjacje

Powszechność negocjacji zawarta jest w określeniu „negocjacje są częścią życia” oraz „negocjacje są podstawowym sposobem uzyskania od innych tego, czego chcemy” (Fisher, Ury, Patton, 2009). Autorzy wyróżniają dwa przeciwstawne sobie sposoby negocjacji:

- *miękki*, polegający na unikaniu osobistego konfliktu i dążeniu do polubowego rozwiązania
- *twardy*, którego istotą jest zajmowanie ekstremalnego stanowiska.

Dowodzą, że negocjacje *twarde*, a więc ścieranie się stanowisk, opinii, nie daje mądrych rozwiązań, są one nieefektywne oraz narażają relacje między osobami. Z drugiej strony, negocjacje *miękkie* prowadzą do ustępstw i poczucia krzywdy.

Z powodu niekorzystnych skutków obu podejść, autorzy proponują tzw. *negocjacje oparte na zasadach lub wokół meritum*, które są częściowo *twarde* i częściowo *miękkie*. Metoda ta została opracowana w ramach Harvardzkiego Projektu Negocjacyjnego i posiada szeroki zakres zastosowania.

W negocjacjach opartych na w/w zasadach metoda *twarda* odnoszona jest do problemu, a metoda *mięka* stosowana jest wobec osób. Zawiera ona cztery charakterystyczne elementy wraz ze wskazaniami postępowania:

- Ludzie: oddziel ludzi od problemu
- Interesy: skoncentruj się na interesach, a nie na stanowiskach
- Możliwości rozwiązań: opracuj wiele różnych możliwości, zanim podejmiesz decyzję
- Kryteria: domagaj się, aby wynik rozmów oparty był na obiektywnych kryteriach

Wyróżniono trzy fazy tego procesu:

- analizę: zbieranie informacji o możliwości zawarcia porozumienia
- planowanie: podejmowanie decyzji odnośnie rozwiązań
- dyskusję: poszukiwanie możliwości porozumienia pomiędzy stronami w oparciu o cztery wymienione zasady.

Metodę negocjacji opartą na zasadach można łatwo przystosować do sytuacji szkolnych, w których pojawiają się konflikty w środowisku uczniów oraz pomiędzy uczniami i nauczycielami. Negocjatorami w rozwiązywaniu konfliktów dotyczących tych relacji są nauczyciele i uczniowie. Widać w niej podobieństwo do proponowanej przez Th. Gordona *metody bez porażek*.

Mediacje

Mediacja jest procesem służącym osiągnięciu porozumienia w przypadku sporu, konieczności dokonania zadośćuczynienia. Może też służyć nawiązaniu kontaktu pomiędzy stronami (Tabernacka, 2009). Mediacja, jak wspomniano, wymaga dobrze przygotowanego pośrednika i jej skuteczność w rozwiązywaniu konfliktu od tego zależy.

Mediator prowadzi interakcję obu stron konfliktu, lecz nie narzuca własnego rozwiązania. Celem mediacji nie jest przyznawanie racji którejś ze stron, lecz pomoc w poszukiwaniu satysfakcjonującego rozwiązania.

Podstawowymi zasadami mediacji są:

- dobrowolność stron do udziału w spotkaniu mediacyjnym
- bezstronność traktowania przez mediatora i równość praw obu stron
- poufność
- neutralność – do rozwiązania strony dochodzą same
- akceptowalność – akceptacja mediatora oraz procedur postępowania
- fachowość – mediator jest dobrze przygotowany
- okazywanie stronom szacunku przez mediatora

Charakterystycznymi etapami mediacji są:

- wprowadzenie do mediacji
- wysłuchanie stron
- definiowanie kwestii
- ujawnienie i zrozumienie potrzeb stron
- poszukiwanie i negocjowanie rozwiązań
- tworzenie ugody mediacyjnej

Mediacje rówieśnicze

Rola wpływu społecznego rówieśników na zachowania dzieci i młodzieży jest od dawna znana pedagogom i stosowana jako metoda wychowania. Jej podłożem jest przestrzeganie rozwoju w kontekście kulturowym. Poprzez wzajemną komunikację i przestrzeganie pomiędzy członkami grupy, dzieci i młodzież zdobywają wiedzę oraz uczą się wzajemnych stosunków. Prawidłowe relacje w grupie rówieśniczej umożliwiają rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny i moralny. Badania, przytaczane we wstęp-

nej części artykułu, potwierdzają także społeczne uczenie się zachowań niepożądanych wychowawczo. Należy więc docenić znaczenie wpływu rówieśników w rozwiązywaniu codziennych problemów, związanych ze szkołą oraz łagodniejszych konfliktów pomiędzy nimi.

Mediacje rówieśnicze stanowią zarówno program rozwiązywania problemów pojawiających się w relacjach społecznych pomiędzy uczniami w szkole i jednocześnie wspomagają proces rozwoju społecznego i emocjonalnego uczniów. Istotą mediacji rówieśniczych jest zrozumienie i rozwiązywanie konfliktów przez uczniów będących w tej samej grupie wiekowej. Przy pomocy mediacji rówieśniczych rozwiązuje się zazwyczaj mniejsze, lecz często pojawiające się, trudności i konflikty w relacjach społecznych.

Mediacje rówieśnicze są elementem szerszej pojmowanej edukacji rówieśniczej. Edukacja rówieśnicza opiera się na powierzaniu odpowiednio przygotowanym uczniom roli nauczyciela – opiekuna w grupie, z której się wywodzi.

Edukacja rówieśnicza stanowiąc ogólną strategię oddziaływań wychowawczych może być również stosowana jako forma zapobiegania agresywnym zachowaniom dzieci wobec innych dzieci. W tak pojmowanej edukacji rówieśniczej do zadań uczniów-opiekunów należą: odbudowywanie relacji pomiędzy uczniami, wspieranie nowych uczniów, włączanie w życie szkolne uczniów wyizolowanych, pomaganie w odrabianiu prac domowych uczniom mającym trudności w uczeniu się, wspieranie uczniów będących ofiarami przemocy.

Mediacje rówieśnicze natomiast ukierunkowane są przede wszystkim na rozwiązywanie konfliktów pojawiających się pomiędzy uczniami. Pomagają rozwiązywać je efektywnie w sytuacjach, gdzie nie doszło do silnej przemocy. Z doniesień wielu amerykańskich szkół, które wdrożyły program mediacji rówieśniczych wynikają podobne, przedstawione poniżej, pozytywne doświadczenia (Cohen, 2005).

1. Mediacje rówieśnicze są efektywne

Około 90% sesji mediacyjnych kończy się zgodą satysfakcjonującą strony, nauczycieli, rodziców. Wynika to z faktu, że podczas mediacji poruszane są przez uczniów nie tylko sprawy dotyczące konkretnego wydarzenia, ale także inne, szersze konteksty z nim związane.

2. Mediacje rówieśnicze rozwijają u uczniów podstawowe umiejętności (społeczne)

Zarówno uczniowie, jak i mediatorzy, uczą się efektywnego komunikowania, dostrzegania konsekwencji własnych działań, tworzenia i oceniania alternatywnych rozwiązań problemów, przebywania z osobami będącymi ze sobą w niezgodzie.

3. Mediacje rówieśnicze budują umiejętności rozwiązywania uczniowskich konfliktów poprzez doświadczanie sytuacji życiowych

Uczniowie rozwijają swoje umiejętności w realnych sytuacjach, w odniesieniu do prawdziwych konfliktów, co ułatwia im wykorzystanie tych umiejętności w ich własnym życiu, życiu pozaszkolnym oraz w szerszej perspektywie.

4. Mediacje rówieśnicze motywują uczniów do rozwiązywania konfliktów we współpracy

Mediacje motywują uczniów bardziej do ugodowego rozwiązywania spraw, niż do walki. Uczniowie uczą się wzajemnie postępowania od kolegów, którzy są mediatorami lub stronami w konflikcie, przekonują się o pozytywnych rezultatach mediacji. W ten proces zaangażowani są również nauczyciele i wychowawcy, koordynujący prowadzenie uczniowskich mediacji.

5. Mediacje rówieśnicze pogłębiają edukacyjny wpływ szkoły na uczniów

Stosowany jest prospołeczny, nie represyjny model rozwiązywania konfliktów oparty na zasadach. Społeczność szkolna uczy się odpowiedzialności za własne czyny.

6. Mediacje rówieśnicze wzmacniają uczniów

Uczą ich i zachęcają do rozwiązywania własnych konfliktów we własnym środowisku. Uczniowie rozwiązując wiele konfliktów poza kontrolą nauczycieli, stopniowo uczą się odpowiedzialności i przygotowania do podejmowania decyzji w życiu dorosłym.

7. Mediacje rówieśnicze powodują wzrost samooceny uczniów

Mediatorzy doświadczają pozytywnych skutków swoich działań wobec innych, ich wkład jest doceniany przez dorosłych oraz innych uczniów.

8. Mediacje rówieśnicze dają uczniom pełniejszy pogląd na sprawy i problemy

Pozwalają uczniom dostrzec złożoność spraw i problemów, różnorodność postaw, sposobów komunikowania się z innymi. Ujawniają znaczenie i siłę wzajemnego pomagania sobie.

9. Mediacje rówieśnicze są wyzwaniem dla uczniów do najlepszych działań

Rozwijają ich najwyższy potencjał, aby byli jak najlepszymi osobami. Wzmacniają ich twórcze myślenie, zdolność przebaczenia, działania opartego na wartościach i zasadach a nie na interesach.

10. Mediacje rówieśnicze włączają wszystkich uczniów, również tych z grupy ryzyka

W procesie mediacji uczniowie uczą się kierowania ważną częścią swego życia. Dzięki temu ci, którzy przejawiają niepożądane zachowania mają szansę włączenia się w życie społeczne szkoły.

11. Mediacje rówieśnicze pozostawiają więcej czasu na naukę

Efektywność mediacji sprawia, że uczniowie spędzają więcej czasu w klasie a nauczyciele mniej czasu na dyscyplinowanie uczniów.

12. Mediacje rówieśnicze są elementem działań prewencyjnych

Nie są stosowane wyłącznie po wydarzeniu konfliktowym lecz w wielu przypadkach z powodzeniem przeciwdziałają jego pojawieniu się lub rozwinięciu. Mediacje, poprzez kulturę rozwiązywania sporów, tworzą w szkole swoisty klimat, który zachęca uczniów do podejmowania działań mediacyjnych w trakcie pojawiających się problemów pomiędzy nimi. Wczesne rozwiązywanie konfliktów skutkuje niepojawianiem się następnych.

13. Mediacje rówieśnicze doskonalą klimat szkoły

Mają korzystny wpływ na klimat szkoły. Wzmacniają poczucie przynależności uczniów do społeczności szkolnej, własności i współdecydowania o szkole a także poprawiają wzajemną komunikację.

14. Mediacje rówieśnicze odpowiadają zarówno psychospołecznym potrzebom uczniów oraz zawodowym nauczycieli

Nauczyciele w swoich działaniach wychowawczych starają się zachować równowagę pomiędzy jednoczesnym daniem uczniom wolności i kontrolą nad nimi. Mediacje godzą ze sobą obie potrzeby – dostarczają zasad i schematów, w ramach których uczniowie dokonują własnych wyborów.

Uczeń jako mediator

Mediacje rówieśnicze mogą być prowadzone we wszystkich typach szkół. Uczniowie wybrani na mediatorów muszą przejść odpowiednie szkolenie. W Stanach Zjednoczonych w tego rodzaju szkoleniach mogą już brać udział dzieci ośmioletnie (Schmidt, Treidman, Marvel. 2010). Wyboru mediatora mogą dokonywać uczniowie, nauczyciele, wolontariusze. Mediatorzy muszą reprezentować i odzwierciedlać przekrój społeczności szkolnej, a także charakteryzować się pewnymi cechami, jak: umiejętności interpersonalne, cechy przywódcze, szacunek innych osób, dobra komunikacja werbalna, umiejętność słuchania innych, dyskrecja i poufność, chęć uczestnictwa w programie (Schmidt, Treidman, Marvel. 2010).

Wdrażając projekt mediacji rówieśniczych szkoła musi wyznaczyć spośród nauczycieli koordynatora, do zadań którego należą: prowadzenie lub uczestniczenie w szkoleniach uczniów, zapoznanie z ideą programu nauczycieli, uczniów, rodziców, przygotowanie listy mediatorów, wspieranie uczniów dodatkowymi szkoleniami w razie potrzeby, udzielanie pomocy mediatorom w trudnych sytuacjach, poszukiwanie rozwiązań dla problemów pojawiających się w szkole (Schmidt, Treidman, Marvel. 2010).

Autorzy cytowanego opracowania wskazują trzy modele mediacji: mediacje prowadzone *przez dorosłych, uczniów i w klasie*. W pierwszym przypadku wyróżnia się model „dyrektorski” lub nauczycielski. W drugim mediatorzy dostępni są na wezwanie

lub w wyznaczonych godzinach. W przypadku rekomendowanych przez autorów mediacji prowadzonych *w klasie*, ich organizacja polega na tym, że cała klasa jest przeszkolona przez nauczyciela i w przypadku problemu między uczniami, inni uczniowie pomagają w jego rozwiązaniu podczas trwania lekcji.

Mediacje a problem dyscypliny szkolnej

Wprowadzanie mediacji do szkół wywołuje czasem wątpliwości dotyczące celowości i przydatności szkolnej dyscypliny. Ze względu na fakt, że nie wszystkie problemy pomiędzy uczniami mogą być rozwiązywane przy pomocy mediacji rówieśniczych system dyscyplinarny w szkole musi istnieć. System kar włączany jest w sytuacji łamania wspólnie uznanych reguł postępowania, silnych przejawów przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej. Jednakże karanie nie rozwiązuje problemu, gdyż nie daje gwarancji zaprzestania niepożądanych zachowań a stanowi jedynie czynnik odstrasżający uczniów na jakiś czas. Dlatego wiele szkół poza wymierzaniem kar dyscyplinarnych zaleca dodatkowo uczniom rozwiązywanie konfliktu poprzez mediacje. Są trzy sposoby łączenia mediacji z dyscypliną szkolną (Cohen 2005):

1. Wyłącznie mediacje – wychowawca stwierdza, że konflikt nie wymaga stosowania dyscypliny
2. Mediacje a następnie dyscyplina – wychowawca zaleca uczniom najpierw przeprowadzenie mediacji, a następnie biorąc pod uwagę jej wynik wymierza karę
3. Dyscyplina, potem mediacja – wychowawca najpierw stosuje karę, a następnie wymaga lub zachęca uczniów do udziału w mediacji.

Podsumowanie

Sytuacje szkolne wskazują, że wiele konfliktów powstaje bez złych intencji uczniów lub z powodu nieumiejętności przewidywania przez nich następstw własnych czynów. Tym bardziej słusznym rozwiązaniem okazuje się podejmowanie konstruktywnej komunikacji pomiędzy stronami, niż stosowanie regulacji dyscyplinarnych (Melibruda, 1980).

Od zaledwie kilku lat można obserwować w Polsce zwiększone, choć moim zdaniem wciąż zbyt małe, zainteresowanie mediacjami rówieśniczymi jako metodą rozwiązywania konfliktów pomiędzy uczniami. Problematyka ta nie była dostrzegana w polityce edukacyjnej przez instytucje centralne i tym samym nie rozpowszechniano jej. Można wręcz twierdzić, że przez długie lata problem prawidłowych relacji społecznych w szkołach był traktowany marginalnie w centralnej i regionalnej polityce oświatowej, pomimo twardych dowodów dostarczanych przez badaczy. Pod koniec 2007

roku niektóre ośrodki doskonalenia nauczycieli zaczęły oferować szkolenia, najpierw dla pracowników pomocy psychologiczno-pedagogicznej a później nauczycieli, z zakresu rozwiązywania konfliktów, w tym metodą mediacji rówieśniczych.

Odnosząc się do tych faktów z zadowoleniem informuję, że w 2007 roku z inicjatywy autorki w województwie wielkopolskim tematyka mediacji rówieśniczych została wprowadzona do szkolenia wizytatorów a także jako priorytetowy obszar doskonalenia nauczycieli w latach 2007-2009. Dzięki współpracy z Bernardem Gaillard'em – profesorem psychologii z Uniwersytetu w Rennes (Francja) oraz UAM w Poznaniu w maju 2007 roku kilkudziesięciu wizytatorów oraz dyrektorów poznańskich szkół zostało przez niego po raz pierwszy zapoznanych z ideą tego podejścia, stosowanego w rozwiązywaniu problemów szkolnych i przeciwdziałaniu agresywnym zachowaniom uczniów. Mam nadzieję, że przedstawiony model zainteresuje odbiorców i skłoni do dalszych lektur, przemyśleń i zastosowań w edukacji.

Literatura

- Cohen, R., *Students Resolving Conflict: Peer mediation in schools*, Good Year Book, 2005
- Czapiński, J., *Czy polska szkoła jest siedliskiem patologii*, Warszawa: Grupa Wydawnicza Polskapresse 2007
- Dąbrowska-Bąk, M., *Przemoc w stosunkach wychowawczych szkoły*, [w:] J. Miluska (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, Poznań: Bonami, 2001
- Gordon, Th., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa: Pax 1996
- Hamm, C. M., *Philosophical Issues in Education: An Introduction* The Falmer Press, 1989
- Kmiecik-Baran, K., *Młodzież i przemoc. Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*, Gdańsk: Przegląd Oświatowy, 2000
- Kmiecik-Baran, K., *Młodzież i przemoc. Rząd, samorządy oraz NSZZ „Solidarność” w przeciwdziałaniu przemocy wśród dzieci i młodzieży cz. II*, Gdańsk: Instytut Promocji Nauczycieli NSZZ „Solidarność” 2001
- Kruszewicki, W., Symela K. (red.) (), *Poprawa jakości pracy szkoły*, Warszawa: MEN, 1999
- Kulesza, M., *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997-2003-2007*, Warszawa: CMPPP, 2007
- Leszczyńska, E., Mergler, H., Stróżyński, K., Abreu-Díaz M., *Raport z przeglądu i oceny szkół pod względem bezpieczeństwa*, Kuratorium Oświaty, Poznań 2007
- Melibroda, J., *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1980
- Model rozwiązywania konfliktów w szkole*, Warszawa: CMPPP 2009
- Ocena realizacji wychowawczej funkcji szkoły. Współpraca z rodzicami oraz organizacjami pozarządowymi*, Warszawa: MEN 2006
- Ostrowska, K., *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997-2003-2007*, Warszawa: CMPPP 2007
- Oterga, L. R., *Peer Violence: a serious problem for the moral education of pupils*, [w:] *ETUCE Policy Document*, Brussels: ETUCE 2006

- Patton, B., Fisher, R., Ury, W., *Dochodząc do tak. Negocjowanie bez poddawania się*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2009
- Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa: CBOS, Grupa Wydawnicza Orkla Press i Polskapresse 2006
- Schmidt, F., Treidman, A., Marvel, J., *Uczeń jako mediator*, Gdynia: Centrum Kształcenia Liderów i Wychowawców ARRUPÉ 2010
- Seminar on health & safety in the educational sector*, Warszawa: Education International – Pan-European Structure 2006
- Stasiakiewicz, M., Leszczyńska, E., *Relacje między nauczycielami i uczniami w świetle badań*, [w:] J. Pietkiewicz (red.), *Cywilizacyjne zagrożenia zdrowia dzieci i młodzieży u progu XXI wieku*, Wrocław: Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem 2001
- Surzykiewicz, J., *Wstępny raport z analizy wyników ankiety dla nauczycieli zebranych podczas badań podłużnych w latach 1997-2003-2007*, Warszawa: CMPPP 2007
- Tabernacka, M., *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Wolter Kluwer, *Zero tolerancji dla przemocy w szkole – szczegółowe założenia do rządowego programu poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach systemu oświaty* (2006), Warszawa: MEN 2009

Strony internetowe

www.cmp3.ore.edu.pl (stan na dzień 2011-05-17)

www.szkolabezprzemocy.pl (stan na dzień 2011-05-17)

www.men.gov.pl (stan na dzień 2011-05-17)

www.schoolmediation.com/books/resolvingconflict (stan na dzień 2007-02-22)

Licealista w procesie komunikacji edukacyjnej. Głos w dyskusji

Współczesna edukacja na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej w odniesieniu do liceum ogólnokształcącego jawi się wielopłaszczyznowo, zarówno w zakresie form organizacyjnych owej edukacji, jak i jej merytorycznych wartości, które powinna prezentować wobec swojego odbiorcy, czyli ucznia. W formach organizacyjnych edukacji na poziomie liceum ogólnokształcącego dominuje system klasowo-lekcyjny w oparciu o klasyczne przedmioty nauczania, odpowiadające akademickiemu podziałowi wiedzy. Dotyczy to zarówno obowiązkowych przedmiotów, ujętych w planach nauczania jak i przedmiotów dodatkowych, np.: filozofia, psychologia itp., które sporadycznie pojawiają się w edukacji szkolnej, głównie z uwagi na przeładowane godzinowo plany nauczania, zawierające przedmioty obowiązkowe realizowane przez szkołę. Nadbudowa, a może alternatywą do klasycznych lekcji powinny być zajęcia pozalekcyjne, których główny cel skupiać powinien się na wspieraniu rozwoju osobowości młodego człowieka, traktowanej jako jego indywidualności. Różnorodność zajęć pozalekcyjnych to również możliwość rozwijania zainteresowań uczniów wykraczających poza program nauczania jak też, w przypadku uczniów szczególnie uzdolnionych, wychodzących poza podręcznikowo-programowy zakres licealnych przedmiotów. Niestety, autentyczny udział młodzieży w tego typu zajęciach jest stosunkowo mały. Przyczyn można wskazać wiele, że wymagałyby odrębnego omówienia, ale stwierdzę tylko, że głównie leżą one po stronie systemu polskiej edukacji, w którym to autonomia dobrej szkoły licealnej i dobrego nauczyciela jest pozorna.

Liceum Ogólnokształcące, którego nadrzędnym zadaniem jest przygotowanie młodego człowieka do podjęcia studiów wyższych, a w tym kontekście, wejścia w dorosłość zawodową, a nie tylko zdanie egzaminu maturalnego, co jest oczywiste z formalnego umocowania liceum w systemie oświaty. Zatem, w trakcie edukacji szkolnej powinno się przede wszystkim zainwestować w trzy podstawowe obszary wyznaczające wizerunek ucznia.

A mianowicie:

- zasobność intelektualną czyli wiedzę merytoryczną i praktyczne korzystanie z niej, umiejętność rozwiązywania problemów, korzystanie z informacji i przetwarzanie ich, umiejętności tworzenia,
- inteligencję emocjonalną, na którą składają się m.in. takie cechy, jak: ufność, ciekawość ludzkiego świata, poczucie łączności z innymi, komunikatywność, współdziałanie, panowanie nad sobą i własnymi emocjami, umiejętność rozwiązywania konfliktów, asertywność, wrażliwość,
- samodecyzyjność rozwojową – potrzebę permanentnego doskonalenia się i uczenia rzeczy nowych, umiejętność kierowania swoim rozwojem intelektualnym i emocjonalnym oraz zawodowym, świadomość postawy twórczej i transgresyjnej.

A zatem, współczesna szkoła ma wykształcić ucznia, który nie będzie tylko i wyłącznie zasobny w wiedzę i umiejętności, ale uczeń ten powinien być: młodym człowiekiem, który potrafi uczyć się w sposób kreatywny, potrafi komunikować się oraz umie świadomie decydować o swoim dalszym rozwoju intelektualnym i emocjonalnym. Uczenie się jako proces szkolny zawiera w swojej strukturze ciągłość, uporządkowanie, systematyczność, liniowość, spiralność, ale też kreatywność i intuicyjność, dywergencyjność, transgresję i pozytywną chaotyczność – niestety, pojęcia te, od kreatywności począwszy, nie są powszechnie „uznawane” w naszej edukacji. A przecież, licealista powinien poruszać się w obszarze intuicji, domysłu, stawiania hipotez i dopełniania błędów prowadzących do krytycznej analizy swoich myśli, w obrębie stawiania pytań i udzielania odpowiedzi. Niestety brak czasu na taki model uczenia się, czyli uczenia się poprzez poszukiwanie, weryfikowanie i przyswajanie wiedzy w sposób zinterioryzowany, a nie zapamiętany. Pojawia się zatem klasyczny dylemat ilości i jakości wiedzy. Oczywiście, ilość nie musi wykluczać jakości, ale obawiam się, że tytuł erudyty, nawet na poziomie licealisty, jest dostępny tylko bardzo nielicznym. Kategoria wszechstronności i specjalizacji w edukacji, już dla młodego człowieka, jest obszarem jego wyborów. Polonista zapytany o to, jakie książki czytać: odpowie najlepsze – bo na dobre szkoda czasu. Z kolei matematyk zapytany o rozwiązywanie zadań odpowie: lepiej rozwiązać jedno zadanie dziesięcioma sposobami niż rozwiązać dziesięć różnych zadań. Jak zatem, powszechne stwierdzenia korelują ze współczesną edukacją licealisty? W jaki sposób korelują one z „pakietem wiedzy obowiązkowej” a jego „wewnętrzna potrzebą” intelektualną?

Czy w tym kontekście, pojęcie: „budowanie wyobraźni intelektualnej i emocjonalnej” znajduje się w konflikcie z „licealnym obszarem wiadomości-wiedzy”? Pytanie to pozostawię otwartym, tak jak wiele otwartych powinno być tematów dotyczących naszej edukacji. A ich otwartość powinna zmierzać w kierunku mądrych i racjonal-

nych, pozbawionych nieuzasadnionej „pomysłowości” rozwiązań, tworzących obecnie szkołę zbiurokratyzowaną, obudowaną systemem kontroli, ewaluacji, planów, projektów często wewnętrznie sprzecznych, które to nie pozwalają na autentyczną edukację w „mądrej szkole”.

Termin „mądra szkoła” utożsamiałbym z dwoma pojęciami: autonomią nabywania wiedzy i umiejętności w kierunku zbieżnym z dalszym kształceniem się uczniów na poziomie studiów wyższych, jak również z pojęciem komunikowania się w szkolnym procesie edukacji. Refleksja, którą uczynię odniesie się do zjawiska komunikowania się. Pozwolę sobie nie cytować definicji komunikowania się, zarówno w ujęciu psychologicznym, pedagogicznym jak i socjologicznym, gdyż są one doskonale i wyczerpująco opracowane w literaturze przedmiotu. Nie będę również przytaczał etymologii terminu „komunikowanie” i omawiał cech komunikowania się oraz elementów procesu komunikowania się, czy też analizował terminów komunikowania się interpersonalnego i intrapersonalnego, komunikowania się werbalnego i niewerbalnego, informacyjnego i perswazyjnego, itp. Pozwolę sobie natomiast, na refleksje dotyczące komunikowania się jako elementu edukacji szkolnej na poziomie licealisty, przyjmując komunikację jako jedną z kluczowych kompetencji w kształceniu. Termin „kompetencje” rozumiał będę jako „uprawnienia do działania”, czyli uprawnienia do wcześniej wspomnianej zasobności intelektualnej, inteligencji emocjonalnej i samodecyzyjności rozwojowej. Komunikacja jako kompetencja to proces uzgadniania, mediowania między uczniem a nauczycielem sukcesu edukacyjnego ucznia w kategoriach wiedzy programowej, a jej nadbudowy w transgresyjnym modelu tworzenia osobowości młodego człowieka.

Transgresja osobowości licealisty to swoista chaotyczność, naturalne poszukiwanie swojej atrakcyjności intelektualno-emocjonalnej, w sferze nieskonkretyzowanych marzeń i planów, wyborów, decyzji, kompromisów i „uzgodnień, oczekiwań” na bazie przyjętych powszechnie norm. Komunikować się, czyli uzgadniać. Spójrzmy zatem, na dwa obszary: Szkoła (liceum ogólnokształcące) oraz „Ja” uczeń. Czy obszary te wykluczają się czy też sumują, uzupełniają a może też mają dominującą część wspólną?

Uczeń liceum to młody człowiek, który zaczyna zmagać się z wczesną dorosłością. A liceum nie może być tylko i wyłącznie narzędziem transferu wiedzy przedmiotowej i to w formie narzuconej odgórnie przez program i nauczyciela. Nadmiar wiedzy na poziomie liceum może zaburzyć, a nawet ograniczyć, wszechstronny rozwój intelektualno-emocjonalny ucznia. Statystyczny uczeń przeładowany informacjami podręcznikowymi, na wysokim poziomie szczegółowości z dużej liczby przedmiotów nie ma czasu na realizację swoich pasji i zainteresowań, bo chcąc zaspokoić oczekiwania otoczenia wobec niego ciągle musi „wtłaczać” wiedzę szkolną. Taka nauka staje się dla niego bardzo ciężką pracą, w której zmęczenie przechodzi w znużenie, a uczenie się dalekie jest od przyjemności, stając się tylko koniecznością. Często także dochodzi do

swoistej redukcji przez ucznia ilości uczonego się materiału. Młody człowiek zaczyna uczyć się wybiórczo, zaczyna minimalizować to, czego musi się nauczyć, aby sprostać formalnym wymogom szkoły. Uczeń kreatywny i transgresyjny popada w swoisty konflikt z samym sobą, ze swoimi oczekiwaniami, co do wyników, w zderzeniu ze swoimi możliwościami intelektualnymi. Dochodzi często do efektu odrzucenia i wyparcia uczenia się niektórych przedmiotów. Co robi, zatem, szkoła w tym momencie? Czy podejmuje proces komunikacji z uczniem, który ewidentnie potrzebuje owej komunikacji, zarówno na poziomie wyjaśnienia zaistniałej sytuacji – pewnej formy porażki edukacyjnej – jak i wsparcia czy też pokazania alternatywnej drogi w procesie uczenia się? Szkoła chce mieć ucznia, który z każdego przedmiotu będzie osiągał bardzo dobre wyniki, który otrzyma „świadectwo z paskiem”. A jakiego ucznia szkoła powinna pragnąć? Otóż, takiego, który będzie pasjonował się wybranym przez siebie obszarem wiedzy przedmiotowej, umiejętnie wspierał dominujący przedmiot, przedmiotami pokrewnymi oraz będzie miał obszar swoich nieprzedmiotowych pasji, odbiegających bezpośrednio od programu szkoły, a stanowiących jego samorealizację.

Dla licealistów, 17-19-latków, to okres intensywnego poszukiwania siebie, aby podjąć decyzję o przyszłości. I w tym właśnie zakresie szkoła powinna się z nimi komunikować, a jako instytucja tego nie robi. Są oczywiście nauczyciele, którzy próbują nawiązać proces komunikacyjny z uczniami, wskazując im na istotę budowania własnego „Ja”, niekoniecznie poprzez tylko i wyłącznie uczenie się wszystkich przedmiotów szkolnych na możliwie najwyższym poziomie. Rozległość, szczegółowość i fachowość wiedzy wymaga już na poziomie liceum pierwszej specjalizacji przy zgłębianiu ogólnym innych dziedzin wiedzy, niewątpliwie przydatnej wykształconemu człowiekowi XXI wieku. W tym miejscu należy raz jeszcze zaakcentować potrzebę komunikowania się szkoły z uczniem w zakresie czego, ile i jak ma się uczyć, aby mógł również rozwijać swoje inne, niż tylko szkolne, obszary. A zatem, znów komunikowanie się staje się „uwzględnieniem oczekiwań”. Owe oczekiwanie licealisty to często nieświadomione i nieznanne jemu samemu możliwości w zakresie jego inteligencji wielorakich. Uczeń w liceum niestety na ogół nie funkcjonuje w świecie barw, dźwięków, ruchu, widzenia przestrzennego, myślenia na poziomie abstrakcji, budowania wrażliwości, generowania pozytywnej energii, lecz funkcjonuje w rzeczywistości, kartkówki, sprawdzianów i prac klasowych, które nie ze wszystkich przedmiotów są mu potrzebne, a na pewno nie w takiej formie jak często występują. Akcentowanie różnorodności inteligencji wielorakich dostępnych młodemu człowiekowi i rozwijanie ich na różnym oczywiście poziomie, to również rola komunikowania się – a więc, komunikowanie to ukazywanie czegoś nowego, innego, a tym samym, ciekawego.

Naturalną konsekwencją uzgadniania w procesie komunikowania jest mediotowanie, które jest konkretną formą komunikowania się nauczyciela i jego ucznia. Rola

nauczyciela zmienia się we współczesnej edukacji z roli mentora na rzecz właśnie mediatora, czyli osoby, która mediuje z uczniem, co jest dla niego najkorzystniejsze i jak najefektywniej to osiągnąć w procesie edukacji, która bowiem nie kończy się na poziomie liceum, ale dzięki liceum powinna zacząć się na poziomie studiów wyższych. Owo mediowanie rozwoju ogólnego osobowości edukacyjnej musi mieć w początkowej formie charakter zbiorowy, czyli w odniesieniu do całości zespołu klasowego. Polegać powinna na budowaniu bardzo potrzebnej pozytywnej atmosfery uczenia się, a z czasem przechodząc w komunikowanie się poprzez mediowanie w układzie indywidualnym ucznia z nauczycielem. Sukcesem w tym procesie będzie przesunięcie środka ciężkości z nauczyciela na ucznia, czyli wytworzenie takiej sytuacji, w której uczeń przejmie aktywność w kreowaniu swojego rozwoju, a nauczyciel będzie go wspierał, oczekując inicjatywy od ucznia.

Czy w naszej szkole nauczyciel jest mediatorem, czy też w większości czterdziestopięciominutowym mentorem, gdzie wiedza i umiejętność, a głównie wiedza, nie są na poziomie komunikowania się, a raczej na poziomie przekazu o zróżnicowanym poziomie merytorycznym i metodycznym. W procesie szkolnej edukacji komunikowanie się poprzez uzgadnianie i mediowanie implikuje tworzenie autentycznej nadbudowy w konstruowaniu osobowości ucznia. Owa nadbudowa, która winna dopełnić w sposób naturalny edukację podmiotową ucznia, jest możliwa do osiągnięcia właśnie poprzez wcześniej zarysowany model edukacyjnej komunikacji. W wizerunku licealisty oprócz, oczywiście, wiedzy, potrzebnej do podjęcia studiów wyższych, niezmiernie istotny jest rozwój jego osobowości w zakresie emocji, transgresji i samorealizacji. Wymienione pojęcia, o czym wcześniej już wspomniałem, to właśnie wynikowe efekty właściwego procesu komunikacji edukacyjnej.

Emocje licealisty to zapewne jego świat intymny, niezmiernie ważny, bo tworzony w tym wieku rzutuje na jego dorosłość w tej materii. Bowiem, emocje to podmiotowość, samoocena, to świat wartości, to wreszcie, godność młodego człowieka, oraz własna autonomia i szacunek dla innych. Transgresja to przekraczanie własnych, ograniczonych możliwości intelektualnych, to wyznaczanie sobie celów i granic swojego rozwoju, to inwestowanie w rozwój swojej wiedzy i wyobraźni, również na poziomie symbolicznym i abstrakcyjnym, to transgresyjna kreatywność, która umie przejść w proces samodzielного tworzenia. Transgresja determinuje autentyczny rozwój intelektualny, rozwój rozumiany jako przejście do stanu wyższego niż obecny. Transgresja, oprócz potrzeby komunikowania się jako przekazu zawartości merytorycznej jak i formy, wymaga również tolerancji. Tolerancja, jako jedna z kompetencji w procesie uczenia się, stanowi o krytycznej analizie i ocenie własnych możliwości i własnego zaangażowania się w proces tworzenia własnego „Ja”. Tolerancja wobec siebie, a nie pobłażliwość, to nadrzędna forma mediowania, w której młody człowiek mediuje sam

z sobą, a zatem, konstruuje własną samodecyzyjność rozwojową. I wreszcie, samorealizacja jako efekt procesu komunikacji edukacyjnej w liceum. To właśnie samorealizacja powinna być „niewidzialnym podmiotem szkolnym”. Osiągnąć poziom samorealizacji to zaakceptować siebie, umieć udzielić odpowiedzi na pytanie: po co się uczyć, co jest moją pasją, jakie są moje plany i marzenia? Na poziomie licealisty samorealizacja jawi się w formie początkowej i będzie rozwijać się aż po późną działalność zawodową i pozazawodową człowieka. Ale właśnie w liceum powinna ona zacząć się w sposób świadomy, bo daje to dużą szansę na to, że owa samorealizacja będzie towarzyszyła młodemu człowiekowi w jego dorosłości i będzie nadawała sens jego życiu. Stworzenie swojego obszaru samorealizacji to forma zaakceptowania samego siebie, a zaakceptowany przez siebie młody człowiek to człowiek komunikujący się. To człowiek, który, gdy wejdzie w dorosłość sam będzie potrafił w sposób otwarty komunikować się z innymi, samemu czerpiąc nadal z doświadczeń komunikowania się, które powinien wynieść z przygody, jaką jest szkoła na poziomie liceum. Słowa „przygoda” użyłem świadomie, bo edukacja powinna być przygodą o najwyższej treści intelektualnej i emocjonalnej. Ale czy polska szkoła jest przygodą dla ucznia i mądrze autonomicznego, komunikującego się nauczyciela?

Zachowania komunikacyjne w szkole jako środek socjalizacji. O sukcesie szkolnym

Zamiast wstępu

W prezentowanym ostatnio na polskich ekranach kinowych indonezyjskim filmie Johna de Rantaua, z 2006 roku, pod tytułem „Denias”¹, możemy obejrzyć funkcjonowanie szkoły, jaką trudno sobie w Europie wyobrazić. Tytułowy Denias to kilkuletni chłopiec, który wychowuje się w niewielkiej wiosce w górach papuaskiej Indonezji. Poznajemy go podczas zabiegów inicjacyjnych, kiedy plemienna społeczność przyjmuje go do grona mężczyzn. Od tej pory mieszka w chałupie razem z innymi mężczyznami dużej rodziny. Chodzi też, a raczej biega, do szkoły motywowany przekonaniem, że dzięki instytucjonalnemu kształceniu „niebo, góry i lasy będą mu sprzyjać”.

Szkoła położona jest daleko od wioski, wśród łąk, na szczycie łagodnej góry. Spotykają się w niej wyłącznie chłopcy, w liczbie kilkunastu osób. Nauczyciel przylatuje do nich helikopterem. Budynek szkoły jest malowniczym miejscem, bowiem z daleka wyróżnia go rozwichrzony dach, jedna pionowa płaszczyzna ściany – chroniącej przed nieustającym wiatrem – oraz podest podłogi z nikłym wyposażeniem. Prowadzone lekcje sprawiają wrażenie ciągłej walki nauczyciela z rozbrykanym towarzystwem dzieci nieprzywykłych do skupienia uwagi w bezruchu.

Z cienia przepychanek i bójek zagrażających szkolnemu porządkowi wyłania się konflikt. Oto jeden z chłopców, wyraźnie najwyższy, wraz ze stronnikami, prowokuje tytułowego Deniasa, by mieć okazję do fizycznego i psychicznego wtrącenia go tak w stan nieuwagi, jak i uległości. Te chłopięce walki mogą przynieść katastrofalne konsekwencje dla szkolnej kariery Deniasa. Choć nauczyciel chwali postępy w przyswajaniu

1 Obraz ten w 2007 r. na Międzynarodowym Festiwalu Filmowym w Dżakarcie został uznany za najlepszy film, otrzymał także nagrodę publiczności, zaś w kolejnym, 2008 r., został nominowany, jako oficjalny kandydat Indonezji, do amerykańskich Oskarów za Najlepszy Film Obcojęzyczny.

wiedzy – Denias jest bodaj najlepszym uczniem – to wypomina mu niesubordynację. Ojciec chłopca jest jeszcze bardziej zdecydowany w swoich: nakazuje mu uległość wobec szkolnego agresora, bowiem ten ostatni okazuje się być synem wodza plemienia, do którego wszyscy należą. A autorytetu wodza nie można podważać w żaden sposób, bo to zagraża bytowi społecznemu rodziny. Jeśli nie podporządkuje się woli ojca, będzie musiał zrezygnować ze szkoły!

Na tym nie koniec. Sytuacja okazuje się jeszcze bardziej dramatyczna: nauczyciel opuszcza swoje miejsce pracy, a budynek szkolny zostaje zniszczony przez trzęsienie ziemi. Jednak chłopiec nie pozostaje bezradny. Dzięki jego determinacji, w rolę nauczyciela wciela się stacjonujący w pobliżu żołnierz, tak że szkoła odżywa – przynajmniej do czasu... Bowiem i ten wychowawca opuszcza podopiecznych, odwołany w inne miejsce. W tych okolicznościach Denias, w poczuciu solidarności z przekazem już nie tylko matki (zmarłej w tragicznych okolicznościach), ale także w myśl przesłania obojga nauczycieli, decyduje się na gwałtowny krok – porzuca rodzinną zagrodę i plemienne terytorium, by dostać się do szkoły w miasteczku „za górami”. Nie powstrzymało go nawet ostrzeżenie antagonisty („skąd weźmie pieniądze?”), że tamtejsza szkoła nie jest dla takich jak on.

Wyprawa zajmuje mu kilku dni. Musi pokonywać opór natury i wyobraźni, co jest jego codziennością, ale także mierzy się z koniecznościami, jakie niesie z sobą urbanizacja i miejscowy porządek społeczny ze swymi agentami – nieprzyjazne podobnym jemu przybyszom bez przydziału. Denias dociera do szkoły.

Czy znajdzie jednak swoje miejsce w instytucji tak odmiernej od tych, do których przywykł? Już pierwszy rzut oka na budowlę może nieść zainteresowanie, pogłębiać motywację, ale także pobudzać niepewność. Wyraźnie wyodrębniona i odgrodzona przestrzeń, kontrastowy biały kolor pawilonów szkolnych, wyraźne kwartały boisk i wypielegnowana rękami ogrodnika zieleń z utwardzonymi ścieżkami, po których nie sposób poruszać się bez specjalnego obuwia – to nowe przekazy informacyjne. Nie tylko wyposażenie rzeczowe, ale także wygląd ludzi jest szczególny. Uczniowskie mundurki, uniformy obsługi – wszystko w pastelowych barwach. Ponadto w szkole obecni są na równych prawach tak chłopcy, jak i dziewczynki, kobiety i mężczyźni... Także reprezentanci różnych plemion i narodowości, z ich nawykami językowymi czy obyczajowymi, tworzą jedną społeczność.

Denias ma szansę zostać przyjętym do grona uczniów i zamieszkać w internacie, ale ostatecznie na to musi wyrazić zgodę rada nadzorcza szkoły, w skład której wchodzi wodzowie miejscowych plemion. Naturalnie nie obywa się bez ich oporu. Dopiero nacisk administracji szkolnej przeważa szalę, lecz ostatecznie o przełomie w procesie integracji chłopca ma zadecydować relacja z dawnym antagonistą – synem wodza plemienia. Obaj chłopcy muszą – każdy na swój sposób – powściągnąć swoje reakcje

niechęci i zaakceptować wzajemną obecność, by pozostać w społeczności. Przewodnikiem w tym procesie staje się szkolny pedagog.

Na zakończenie filmu widzimy Deniasa na szkolnym apelu w równym szeregu uczniów, gdy śpiewają wspólnie pieśń – być może hymn państwowy Indonezji. Słyszymy także w komentarzu, że dzielny chłopiec uzyskał zawód inżyniera.

Komunikacja międzyludzka jako forma integracji społecznej a inne formy komunikacji

Jeśli towarzyszymy ludzkim losom, choćby za pośrednictwem ekranów kinowych, z zainteresowaniem, to przecież nie koniecznie ze względu na egzotykę sztafażu. Dynamika, determinacja wewnętrzna, rozwój osobowości konkretnej jednostki bywają interesujące, angażując emocjonalnie każdego z nas. Dzięki czemu, za pośrednictwem jakich mechanizmów zewnętrznych, społecznych, jest to możliwe? Zwłaszcza, że owa dynamika, rozumiana jako pokonywanie etapów, jest możliwa przecież tylko wówczas, gdy istnieją wyraźnie odrębne mechanizmy reprodukcji ograniczeń, struktur trudnych do przekroczenia. W prezentowanym społeczeństwie Papuasów szkoła lokowana była wyraźnie poza terenem plemiennym, ale nawet usytuowanie tej instytucji w oddali, najwyraźniej nie chroni od przenoszenia hierarchii społecznej na jej terytorium. Także i tu tworzone są cezury utrudniające awans edukacyjny i społeczny. Dlaczego jest on jednak możliwy? Czy przydatne w analizie okazać się mogą środki, których dostarcza teoria komunikacji?

S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge – autorzy obszernej monografii o komunikacji społecznej, wyróżniają cztery modele komunikacji. Wśród nich wymieniają komunikację jako tworzenie społeczności. Jej istotę stanowią ma koordynacja poczynań członków danej społeczności [Morreale, Spitzberg, Barge, 2007, s. 42]. Przy czym tę społeczność, czy wspólnotę rozumieją – jak można sądzić – w taki sposób, w jaki socjologowie pojmują instytucję: ze względu na realizowany przez nią cel. Dzisiaj przecież normą jest, że na przykład przedsiębiorstwa, czy instytucje publiczne (jak właśnie szkoły) określają swoją misję, czyli ustrukturyzowany zespół realizowanych zamierzeń przedstawionych ze względu nie tyle na ich funkcję ogólnospołeczną, ale na ostateczny rezultat aktywności. Chociaż obecnie można wyróżnić takie cele i próby ich realizacji nawet w odniesieniu do całej ludzkości, o czym świadczą przykłady z zakresu ochrony środowiska.

Wszakże wciąż najbardziej rozwiniętymi, autonomicznymi strukturami społecznymi są organizacje państwowe. Dlatego też proces socjalizacji jednostek ludzkich współcześnie z reguły podporządkowany jest w ostateczności potrzebom tej instytucji.

Autorzy ci są nawet skłonni twierdzić, że komunikacja tworzy świat społeczny [Ibidem, s. 46], a nawet iż „różne formy komunikacji tworzą różne społeczności”, bowiem to „komunikacja nadaje znaczenie i wyzwala oczekiwania dotyczące ludzi i sytuacji” [Ibidem, s. 41]. Jeśli kryterium rozróżniania utrzymamy w obszarze komunikacji, to taka opinia jest tylko zwykłym potwierdzeniem założeń. W uzasadnianiu swych idei kontynuują przyjęty trop. Nie odróżniają funkcjonowania luźnego i przypadkowego związku między niewielką liczbą osób od dynamiki rozwoju kultury. Twierdzą więc, że teza o zależności komunikacji od norm, jakiegokolwiek związku, jak i nawet kultury jest fałszywa. Co prawda przyznają, iż normy, wartości i przekonania społeczne tworzą oczekiwania i ograniczenia, co do sposobów komunikowania się, jednakże stanowią one zaledwie tło wobec zachowań komunikacyjnych. W praktyce przepływu informacji świadoma obecność kontekstu jest niezbędna dla efektywności tego procesu. Jednakże – powiadają – ludzie działają nierzadko wbrew kontekstowi, komunikując się w sposób twórczy i wyzwalający. Zaś takie specyficzne formy ekspresji mogą być uznane przez określone grono za stosowne i efektywne, a więc – zapewne – wyrażające tym sposobem nowy zakres istnienia społeczności [Ibidem, s. 48].

Czy można jednak uznać wobec tego, że ta ruchliwość, płynność, czy też tymczasowość ludzkich relacji jest ważniejsza od determinant kulturowych lub instytucjonalnych zależności? Najwyraźniej można utrzymywać, że tak. Skąd taka hierarchia rozstrzygnięć? Zapewne jest to pokłosie pragmatystycznych założeń amerykańskich badaczy. Zwraca się uwagę na poszczególne wypowiedzi, co najwyżej na ich krótkotrwałe ciągi oraz ich natychmiastowy rezultat, kontekst ujmując jako wielkość stałą – swoisty inwariant.

Oto więc przywoływany jest przykład przemówienia Barbary Bush, żony prezydenta Stanów Zjednoczonych, do absolwentek jednej ze szkół wyższych. Na wstępie wyraziła ona przekonanie o możliwym osiągnięciu przez kobiety wysokich pozycji społecznych. Akcent ten świadczyć ma o dostosowaniu się do oczekiwań odbiorców i stwarzać wspólny obszar znaczenia. W rezultacie służyć ma on lepszemu przyswojeniu przesłania wystąpienia [Ibidem, s. 50].

Mamy więc prosty schemat i jasną tezę, popartą wyraźnym skutkiem w przebiegu procesu komunikowania.

Co ważne, kwestia uzgadniania znaczenia podnoszona jest jako jeden z modeli procesu komunikacji. Tak ujmowany proces wyrażać ma fakt, że przepływowi informacji między podmiotami towarzyszy czynna obecność (dla każdego z nich swoista) przestrzeni postaw, przekonań, doświadczeń, refleksji, waloryzacji – zwanych obszarami znaczeń. Wobec tego rzeczywiste zrozumienie i ewentualne porozumienie jest możliwe w polu podzielanych znaczeń, czy za pośrednictwem tego obszaru. Ale model

ten nie tylko pozwala wyjaśnić we względnie rozwiniętej formie akty komunikacji, także ułatwia diagnozowanie, a nawet usprawnia ten proces, gdy służy do odnajdywania wspólnego obszaru świadomości i jej wyrazów [Ibidem, s. 37]. To docieranie do wspólnoty jest naturalnie możliwe, choćby poprzez zadawanie pytań, lecz – co do istoty – musi prowadzić do dzielenia się dotychczasowymi doświadczeniami, czyli niczym innym niż wyrażaniem uczestnictwa w jakimś konkretnym zakresie praktyk – tak materialnych, jak i symbolicznych [Ibidem, s. 38].

Co ciekawe, w tworzeniu owego wspólnego obszaru bynajmniej zaangażowanie stron nie musi być symetryczne. Jego obszar możemy ustalić za pośrednictwem perswazji. Następuje to wówczas, gdy za pośrednictwem mechanizmów komunikacji modyfikuje się, wzmacnia lub zmienia osobiste obszary znaczeń drugiej strony. Formy tej perswazji mogą być bardzo różnorodne – od bezpośrednich, aż do zapośredniczonych różnorodnymi mediami. Powszechność tej formy komunikacji – choćby na potrzeby rodziny, przedsiębiorstw, organizacji społecznych, a nawet państwa – uzmysławia wyraźnie, że współcześnie, ogólnie rzecz biorąc, komunikacja staje się narzędziem, co najwyżej formą przemian społecznych, i to nie tylko w wymiarze mikrosocjalnym, określonym mianem relacji interpersonalnych.

Nie sposób jednak zgodzić się z woluntaryzmem, jaki towarzyszy empiryzmowi pragmatyków, którzy postrzegają zmianę społeczną bez jakichkolwiek zapośredniczeń: tak w sensie genezy, jak i co do struktury. Nie jest więc prawdą, że komunikacja jest jakimś demiurgiem, dzięki któremu powstają ludzkie społeczności, nie jest więc powszechnym sposobem tworzenia (nowej) społeczności [Ibidem, s. 39]. Świadomość obecności celów i organizacji poza samym procesem komunikacji jest rzeczywiście bardzo istotna i może pomóc – na potrzeby naszego problemu – w analizie losów jednostkowych w sprzeczności z funkcjonowaniem form instytucjonalnych i ogólnospołecznych.

W takim kontekście możemy rozpatrywać model komunikacji jako transfer informacji. Tym razem akcentujemy odpowiedzialność nadawcy komunikatu za dobór zakresu i formy informacji oraz kanału i warunków jego przekazu, tak aby odbiorca mógł skutecznie go odebrać i zrozumieć. Zaś odbiorca samodzielnie i na swój użytek dysponuje informacjami, ale także harmonizuje przekaz w strukturze swojej świadomości; „nadaje znaczenie” – jak się powiada [Ibidem, s. 37].

W warunkach szkolnych, z punktu widzenia relacji nauczyciel-uczeń, wydaje się, że ta relacja – relacja przekazywania wiedzy (wraz z kontrolą jej recepcji), jest konstytutywna dla istnienia szkoły. Z punktu widzenia systemu szkolnego i roli współczesnego państwa, sprawa wydaje się być znacznie bardziej skomplikowana.

Zakończenie. Komunikacja jako forma przestrzeni symbolicznej

W filmowej narracji o Deniasie nie mamy pokazanej lekcji szkolnej, ale też nie odczuwamy takiej konieczności. Samo prezentowanie wiedzy jest szkolnym banałem. Co jest natomiast motywem przewodnim losów chłopca? Już pierwsze słowa narratora, w komentarzu do zmieniających się obrazów, zapowiadają resztę mówiąc o symbolu i uznaniu społecznym – młodzieniec otrzymuje opaskę i staje się mężczyzną. Już nie jest dzieckiem – nie staje się również kobietą. A czy szkoła nie spełnia takiej funkcji? Nawet przypowieść matki, choć nie wprost, wskazuje ten sam kierunek: szkoła ma pomóc w opanowaniu natury przyrody, ale czy tylko? Lądujący helikopter może być symbolem panowania człowieka nad powietrzem i pofalowaną ziemią, ale może być także symbolem pozycji społecznej nauczyciela, żołnierza i lotnika, którzy się nim posługują. Naturalnie względem miejscowej społeczności.

Spójrzmy także na pozycję nauczycielki. Jest kobietą, lecz posługuje się językiem urzędowym, skupia uwagę urodą i manierami z innego świata, a ponadto dysponuje samochodem. Gości chłopca w swoim małym domku, który położony jest wśród wypielegnowanej zieleni, wyposażony w łazienkę ... Czy nie niesie ona z sobą dystansu?

To w związku z tą własnością, Pierre Bourdieu pisze o kapitale symbolicznym. Jego zdaniem: „kapitał symboliczny jest dowolną własnością – siłą fizyczną, bogactwem, wartością wojenną – która, postrzegana przez agensów społecznych wyposażonych w kategorii percepcji i oceny pozwalające je dostrzec, poznać i uznać, staje się symbolicznie skuteczna, jak prawdziwa *siła magiczna*” [Bourdieu, 2009, s. 141].

Zatem zwykła koszulka, kiedy jest szkolnym odzieniem, a co dopiero mundurek identyczny dla wszystkich uczniów, łóżko z pościelą w internacie, łazienka etc., jako kapitał rzeczowy (chyba jest to bardziej trafne określenie od nazwy „siła fizyczna” czy „kapitał fizyczny”) ma moc tworzenia dystansu i stanowi dystynkcję, gdy niesie ze sobą odczucie niższości/wyższości wobec określonej klasy osób dysponującej/niedysponującej danym przedmiotem [Ibidem, s. 87]. Podobnie kapitał społeczny wyraża się dystansem: na przykład pozycją uczniów klasy pierwszej w stosunku do uczniów klasy drugiej, i odwrotnie. Tak więc różnice praktyk, sposobów odtwarzania swojego bytu społecznego, poprzez strukturę stylów życia, maniery, gusty, dostrzegane są i kulturowane jako różnice tworzące system – swoistą przestrzeń symboliczną [Bourdieu, 2005, s. 15-18].

Identyczny kapitał (siła dystansu) jest więc wspólny wszystkim członkom danej grupy, w przeciwieństwie do członków innej grupy. Różnice w kapitale stanowią, jak to ujmuje Bourdieu, „narzędzie i stawkę strategii zbiorowych służących jego zachowaniu lub powiększeniu oraz strategii jednostkowych mających na celu jego zdobycie lub utrzymanie przez przyłączenie się do grup, które są w niego wyposażone [...]”

[Ibidem, s. 142]. Zatem to co wyznacza porządek i identyfikację zbiorową, jest powodem zarazem nieporządku i zmiany identyfikacji w wymiarze jednostkowym. Lecz zarazem zrozumiałe są także akty dominacji symbolicznej, czego przykładem jest choćby porządek oddawania honorów w szkole, czy w wojsku, albo kolejność ustępowania z drogi. Zaś dominacja oznacza władzę i przemoc.

Środowisko szkolne, obok rodziny – funkcjonując nierozłącznie – jest obszarem, w którym nabywa się kompetencji kulturowych w ramach przestrzeni symbolicznej. Ale też, jak powiada Bourdieu, cały system szkolny, na każdym etapie, przez autorytet pedagogiczny aż po każde istotne działanie pedagogiczne, stanowi obiektywnie przymoc symboliczną „jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej” [Bourdieu, Passeron, 1990, s. 61]. Owa arbitralność zasadza się na fakcie, że przekaz szeroko pojmowanej władzy i związanych z nią przywilejów w rozwiniętych społeczeństwach musi korzystać ze szkolnych dróg uznania tego stanu, wobec czego forma i treść tej przemocy z tego punktu widzenia jest przypadkowa. Arbitralność kulturowa ma także to do siebie, że ukrywa właściwą jej prawomocność, albo raczej brak jej prawomocności [Ibidem, s. 54-57].

Jakie są zatem mechanizmy trwania tej przestrzeni, skąd bierze się skuteczność przemocy pomimo jej arbitralności? Tajemnica tkwi w tym, że stają się one oczywiste, bo powszechne – mocą zbiorowej tradycji i indywidualnej drogi, zgodnie z tym, na co pozwalają struktury poznawcze wplecione siłą państwa – jako praktyczne schematy, przetarte szlaki wyborów ludzkiego ciała [Bourdieu, 2006, 250-251].

Literatura

- Bourdieu, P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2005
- Bourdieu, P., *Medytacje pascalianie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006
- Bourdieu, P., Passeron, J-C, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990
- Bourdieu, P., *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009
- Morreale, S.P, Spitzberg, B.H., Barge, J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007

Szepty i krzyki..., czyli o trudach porozumiewania się w klasie szkolnej

Wstęp

Szkoła – w swojej najszlachetniejszej postaci – nazywana *universitas magistrorum et scholarium*, aby mogła dobrze wychowywać i kształcić musi stanowić więź między nauczycielami i uczniami. Pośród wielu sposobów tworzenia takiej więzi pierwszoplanową rolę odgrywają różne formy społecznego komunikowania, a wśród nich wyróżnia się sfera zachowań określana mianem „porozumiewania międzyosobowego”.

W pracy tej podejmuję próbę opisu i oceny różnych dróg (sposobów) porozumiewania się w przestrzeni klasy szkolnej gimnazjum i liceum ogólnokształcącego. Rozmowy prowadzone między nauczycielem i uczniami odniosę do modelu transakcyjnego komunikacji interpersonalnej, a dokładniej – do idei społecznego konstrukcjonizmu Pearce’a i Cronena. Przywołując lapidarny zarys tej koncepcji i jej najważniejsze metafory („osoby-w-rozmowie”, „historie opowiedziane” i „historie przeżyte”), wyrażam własny pogląd o interakcjach komunikacyjnych rzeczywiście podejmowanych w szkole. Podstawę tego „poglądu” stanowią będą wyniki badań sondażowych, przeprowadzonych przeze mnie wiosną 2010 roku w szkołach zachodnich i południowych województw naszego kraju, na grupie 422 uczniów i 99 nauczycieli. Zasadniczy problem analiz przeprowadzonych w tej pracy można sformułować, stawiając następujące pytanie: czy – i w jakim sensie – możemy twierdzić, że trud rozmów podejmowanych w polskiej szkole jest owocny?

1. Jakość rozmów w przestrzeni klasy szkolnej: rzeczywisty problem czy kolejny „temat zastępczy”?

Do podjęcia tematu jakości rozmów prowadzonych w przestrzeni klasy szkolnej skłania mnie w głównej mierze często powracająca – i wymowna w moim przekonaniu – refleksja towarzysząca pracy nauczyciela akademickiego. Podczas zajęć przepro-

wadzanych na pierwszym roku studiów humanistycznych (ale uwaga ta odnosi się również do starszych roczników braci studenckiej...), na moją sugestię-propozycję kierowaną do studentów, że warto byłoby „jakiś temat zgłębić”, „konkretną kwestię zanalizować” czy też „pewien określony problem przemyśleć i przegadać”, prawie powszechną i niezmienną reakcją młodych ludzi jest: wielkie zdziwienie. To zdziwienie przybiera nierzadko formę pytań, typu: „Jaki to ma sens?”, „Czy to jest konieczne?”, „Co to może nam dać?”. Zarazem pojawia się wówczas subtelna, lecz wyraźna sugestia płynąca ze strony początkujących adeptów studiów humanistycznych, że może lepiej będzie, jeśli to ja, prowadzący zajęcia, przedstawię im najlepsze rozwiązanie określonego problemu, przywołam gotowe i wyczerpujące formuły, które słuchacze chętnie zaakceptują, opanują, przyswoją i włączą do skarbnicy innych, wcześniej „zdobytch” prawd i formuł. Szczęśliwie podczas kolejnych zajęć zwykle udaje mi się przekonać – przynajmniej – znaczącą część grupy studenckiej, że „analizy”, „rozmowy” i „przegadywanie nowych kwestii” są sensowne, przydatne i sprzyjają **rozumieniu**. Takiemu pozytywnemu zaskoczeniu studentów towarzyszy niekiedy pewien rodzaj „żalu”, zdziwienia, ujmowanego w formę pytania: dlaczego wcześniej nie można było podobną drogą zmierzać do poznawania, odkrywania wiedzy? Dlaczego w procedurach kształcenia na poziomie szkoły średniej taka droga dochodzenia do wiedzy nie jest praktykowana? Z jakich powodów tak mało czasu w edukacji poświęca się rozmowie? Pomimo niezaprzeczalnego faktu, że dzięki przeprowadzanym rozmowom, analizom oraz „przegadywaniu” trudniejszych kwestii czy tematów każde kolejne zajęcia nabierają życia, to jednak trudno oprzeć się wrażeniu, iż wcześniejsze nawyki i doświadczenia studentów rzucają cień na przebieg i atmosferę studiów.

Jeżeli powyższe spostrzeżenia nie są jedynie odbiciem mojej własnej idiosynkrazji, albo też owocem zbyt wyczulonego „słuchu pedagogicznego”, to – być może – taka postawa dzisiejszych studentów jest konsekwencją ich wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych. Odwołując się do metafory antycznych Rzymian, mówiącej, że „przyzwyczajenie jest drugą naturą człowieka”, można zastanowić się, czy aktualna „niekomunikatywna natura” młodych uczestników seminariów akademickich nie jest wynikiem ich wcześniejszych doświadczeń i „przyzwyczajień” nabytych na wcześniejszych etapach edukacji w zakresie międzyosobowego porozumiewania się? Być może dotychczasowe doświadczenia edukacyjne moich (i nie tylko „moich”?) studentów mają niewiele wspólnego ze ściśle i krytycznie rozumianą sztuką dobrej komunikacji interpersonalnej w relacjach nauczyciel – uczeń?

Poruszony problem w literaturze przedmiotu umieszczany jest między innymi w perspektywie problematyki ideologii edukacyjnych. Na przykład, Ronald Meighan pokazuje, że sposób postrzegania wzajemnych relacji między nauczycielem i uczniem zależy często od obranej wizji szkoły i od tego, jakim ideologiom zaufamy: interpre-

tacyjnym, przekazu, demokratycznym, autokratycznym, „tworzącym znaczenia” czy ideologiom „przyjmującym znaczenia” [Meighan, 1993, s. 20-22]. Siła danej ideologii polega jednak na tym, że ciągle nie wiemy, dlaczego w życiu szkoły nadal pokutuje brak zaufania do starej „prawdy”, która mówi, że jeżeli coś jest dobre w teorii, może być równie dobre w praktyce.

2. Społeczny konstrukcjonizm albo społeczne gospodarowanie znaczeniem

Dwie cechy zdają się stanowić podstawę i główny mechanizm modelu porozumiewania się zaproponowanego przez Pearcę i Cronena, a nazywanego „społecznym konstrukcjonizmem”. Są to: tworzenie (konstruowanie, współkonstruowanie) i wzajemność (zwrotność) [Griffin, 2003, s. 87-100]. Autorzy akcentują fenomen, że w miarę kontynuowania rozmowy działania „osób-w-rozmowie” podlegają wzajemnemu odtwarzaniu, tzw. „zwrotnej reprodukcji”. „Zwrotność” oznacza tutaj, iż nasze działania mają następstwa, które do nas „wracają”, wywierając wpływ. Pearce i Cronen obrazują tę zależność przykładem litografii M.C. Eschera pt. *Więź związku* – obraz ten można uznać za metaforę całego, odtwarzanego tutaj modelu komunikowania się. Osoby prowadzące rozmowę są ze sobą związane w specyficzny sposób: nieskończona taśma na rysunku Eschera zawraca pętlę, aby ponownie ułożyć się w kształt twarzy drugiego rozmówcy. Kule zawieszona w przestrzeni można interpretować jako świat zewnętrzny, który także jest współkonstruowany przez splecionych ze sobą „aktorów”. Pearce podkreśla, że w takim porozumiewaniu się nie tylko mówimy o świecie, lecz także, wręcz dosłownie, bierzemy udział w tworzeniu wszechświata społecznego. To rozpoznawanie, współtworzenie wszechświata społecznego rozumiane jest jako postulat i potrzeba „osiągnięcia zgody w działaniu”. Pojawia się tu także przestrzeń dla negocjacji i mediacji. Jak zmobilizować strony „sporu”, by podjęły działania, szukając odpowiedzi na pytanie: „co jeszcze mogę postanowić obecnie, abyśmy mogli żyć razem w pokoju jutro?”.

Ważną cechą tego modelu komunikowania się jest uwypuklenie samego **sposobu** porozumiewania. Ten **sposób**, w jaki ludzie się komunikują, jest często ważniejszy niż **treść** wypowiedzi. Nastrój i maniera przyjmowane przez „osoby-w-rozmowie” wyraźnie wpływają na możliwość i owocność relacji. Proces komunikacji tworzy przedmioty należące do naszych światów społecznych nie poprzez tworzywo materialne, ale **formę**. Pearce przypomina, że twarze na litografii Eschera są niematerialne: składają się ze skrętów i obrotów układających się w spirale wstęgi. Zdaniem tego autora **język** jest „najpotężniejszym narzędziem do tworzenia społecznych światów”. Dlatego bezdziejnie trudna jest sytuacja, kiedy skłóceni ludzie gubią się w grach językowych, któ-

re obie strony muszą przegrać. Potrzebna jest roztropność i sztuka „mediatora”, który może pomóc stronom dobrze porozumieć się właśnie poprzez usunięcie z ich języka **elementów toksycznych**. Jednym ze sposobów na eliminację zakłóceń komunikacyjnych jest podjęcie próby „neutralizacji języka” służącego do opisu „konfliktogennych” faktów czy wydarzeń, co zaowocować może zmianą formuły i konfiguracji narastającego konfliktu. Pearce i Cronen podkreślają, że doświadczenie „osób-w-rozmowie” jest **podstawowym** procesem zachodzącym w życiu człowieka. Komunikacja nie jest „bezwonnym i bezbarwnym” przenoszeniem myśli – to raczej brzemienisty w następstwa proces, który kształtuje, sprawia, iż są oni takimi, jakimi właśnie są.

W odtwarzanym – za Griffinem – modelu Pearce’a i Cronena **typu idealnego** mechanizmu tworzenia i podtrzymywania istnienia własnego społecznego świata, kluczową rolę odgrywa **sztuka opowiadania historii**, a mówiąc bardziej precyzyjnie: dwie różne „sztuki”, czyli umiejętność snucia „historii opowiedzianych” i „historii przeżytych” [Griffin, 2003, s. 92-97]. Między tymi „historiami” istnieje naturalne napięcie (sprzeczność?), a poważnym błędem byłoby – sądzą autorzy – redukcja naszego życia jedynie do jednego typu historii: „historii opowiedzianych” bądź „historii przeżytych”.

„Historie opowiedziane” mogą stanowić sposób na osiągnięcie pewnego rodzaju **„samorozumienia”**. Pearce twierdzi, że tą właśnie drogą „osoby-w-rozmowie” próbują osiągnąć „znaczenie” lub „jednorodność” w życiu. Dlatego, zdaniem naukowca, konkretny akt mowy zyskuje sens jedynie wtedy, gdy odnoszony jest do „czterech ram”, tj. różnych kontekstów: 1. konkretnego **epizodu**, 2. wiążącej nas **relacji**, 3. mojej **tożsamości**, 4. mojej **kultury**. Te ramy określają **sens** tego, co powiedziałem, a zarazem są **dookreślane**, gdyż jakby „kształtowane” przez to, co powiedziałem. „Epizod” oznacza komunikacyjną procedurę o określonych granicach i ustalonych regułach. Jest to „gra językowa”, która ulega „urzeczowieniu”. Epizod ma odpowiadać na pytanie: „co on uważa, że robi?”. „Relacja” pomiędzy osobami zawiera elementy oceny, osądu. Podpowiada nam, **jak** należy rozumieć dany **akt mowy**: niesie życzliwość? wrogość? może neutralność? Warto też przywołać inne możliwe wymiary „relacji”, takie jak: koleżeństwo, przyjaźń czy relacja romantyczna. „Tożsamość” to treść mojej samowiedzy – określa ona świadomość mojego miejsca w interakcji. Kim tutaj jestem: stroną konfliktu? słuchaczem? mediatorem? **kimś innym**? Kontekst „kultury”, najkrócej ujmując ten problem, oznacza **podzielanie** wspólnego zestawu praktyk, wartości i interpretacji.

Te cztery konteksty wyrażają sens aktów mowy, każdej konkretnej wypowiedzi. Lecz ich wpływ na tak odczytane znaczenia i na możliwość ustalenia **jednorodności** opowiedzianej historii z założenia – według teorii Pearce’a i Cronena – nie jest taki sam. Dopiero **interpretacja**, czyli ustalenie **hierarchii ważności** poszczególnych „kontekstów” przybliżyć może nas do prawidłowego odczytania sensu danej wypo-

wiedzi. To właśnie **określenie**, które kontekst dominuje, a które są mniejszej wagi, zbliża nas do zrozumienia „opowiedzianej historii”. Dlatego Em Griffin podkreśla, że poprawna analiza aktów komunikacyjnych z modelu Pearce’a i Cronena jest bardziej **sztuką** niż nauką [Griffin, 2003, s. 94].

O ile „historie opowiedziane” mają umożliwić osiągnięcie pewnego rodzaju „samorozumienia”, to opowiadając „historie przeżyte” próbujemy wyjść naprzeciw drugiemu człowiekowi, rozmówcy, by spotkać się z nim i „skoordynować nasze życie z życiem innych”. Taka „koordynacja” nakierowana jest na procesy, poprzez które „osoby współpracują ze sobą” w celu wytworzenia własnej wizji tego, co jest konieczne, szlachetne i dobre oraz wykluczenia realizacji tego, czego się boją, co nienawidzą lub czego nie cierpią. Kiedy jednak – a zdarza się to często – dwoje ludzi odmiennie definiuje pojęcia „**konieczności**”, „**szlachetności**” i „**dobra**”, wówczas **koordynacja** można okazać się rzeczywiście niezmiernie trudna. Taka „odmienność” może być efektem obrania różnych **logik, znaczenia i działania**. Co więcej, uczestnikami konwersacji często kierują odmiennie **siły logiczne**: „siła logiczna” to odczuwana przez daną osobę **moralna obligacja**, zobowiązanie, aby postąpić w pewien, ściśle określony sposób. W miejsce zdolności osądu i wyboru wkracza przekonanie: „ja muszę”, „trzeba”, „powinienem”. Snucie „historii przeżytych” jest w pewnym sensie trudniejsze niż „historii opowiedzianych”, ponieważ wymaga wyobraźni, spojrzenia dalej niż na przysłowiowy „czubek własnego nosa”. Nie mniej jednak nie jest też tak, że jedna z tych „historii” okazuje się mniej lub bardziej ważna, bo obie dopełniając się wzajemnie, składają się na główny rdzeń, wzorzec komunikacji interpersonalnej Pearce’a i Cronena, czyli model społecznego konstrukcjonizmu [Griffin, 2003, s. 95-96].

Nasuwać się może pytanie, czy takie rozbudowywanie modelu interpersonalnej komunikacji, jakie niesie koncepcja konstrukcjonizmu społecznego, w zastosowaniu do procesów porozumiewania się w szkole nie jest przesadą? Czy nie wystarczyłby wzorzec „zwyczajnej”, sugerowanej przez zdrowy rozsadek, umiejętności rozmowy, to jest umiejętności „mówienia i słuchania”. Jest kilka powodów, przez wzgląd na które taki wzór „zwyczajnej rozmowy” dzisiaj zdaje się już nie wystarczać: to procesy i zjawiska będące następstwem gwałtownych przemian społecznych, politycznych i kulturalnych, których jesteśmy świadkami na przestrzeni kilku ostatnich dziesięcioleci. Na trzy z nich chciałbym zwrócić szczególną uwagę: 1. upadek normującego znaczenia tradycji, 2. zadziwiające ożywienie opozycji: kultury postfiguracywne – kultury prefiguracywne, 3. rosnąca atrakcyjność i siła wartości i norm związanych z akceptacją idei pluralizmu i wielokulturowości. Pojęcie „upadek tradycji” opisuje nie tylko upadek tradycyjnych autorytetów, takich jak Kościół, szkoła czy rodzina oraz ludzkich wyborów i działań z tymi sferami związanych, lecz także – przedefiniowanie pojęcia wiary, rodziny, seksualności, edukacji, wychowania, pracy oraz czasu wolnego i rozrywki.

Z kolei, zaproponowane przez Margaret Mead rozróżnienie: kultury postfiguracywne – kultury prefiguracywne¹ zyskuje obecnie nieznaną wcześniej aktualność. Młode pokolenie dysponuje dzisiaj bogatszą wiedzą niż pokolenie rodziców nie tylko w dziedzinie mediów elektronicznych, lecz także w licznych wymiarach szeroko pojmowanej wiedzy o świecie (nie tylko o charakterze „nowinkarskim”) i w zakresie sprawności „poruszania się” w przestrzeni środków masowego przekazu i kultury masowej.

Trzeci z wymienionych uwarunkowań – wielokulturowość i pluralizm – nie stanowi wyłącznie wyznaczników współczesnego życia społecznego w skali makro, lecz także określa wzajemne relacje i interakcje w ujęciu mikro, a więc również panujące w przestrzeni klasy szkolnej. Świadomość napięć i sprzeczności wynikających z dostrzegania opozycji: swój – obcy, bogaty – biedny, wykształcony – niewykształcony, mężczyzna – kobieta, młody – stary itp., staje się koniecznym warunkiem zrozumienia interakcji podejmowanych w klasie szkolnej. Bez tej świadomości i bez zrozumienia budowanie dobrych interpersonalnych relacji i zgodnej wspólnotowości w ramach klasy szkolnej zwykle okazuje się bardzo trudne.

Dzisiejsza „przestrzeń” klasy szkolnej – z jej problemami, napięciami i sprzecznościami, z radościami, osiągnięciami i sukcesami – staje się przedłużeniem „problemów, napięć i sprzeczności” całego społeczeństwa, kraju czy narodu. Dlatego ważne wyzwania i kwestie pojawiające się w życiu społecznym w skali makro winny być – przynajmniej częściowo – rozwiązywane już w skali mikro, między innymi w klasie szkolnej. Może być to realizowane właśnie między innymi poprzez stosowanie spójnych i adekwatnych do sytuacji wzorców międzyosobowego porozumiewania się. Dlatego wydaje się, że poprzestanie na zaufaniu do „zwyczajnej, tradycyjnej rozmowy” – jako recepty na wzorec porozumiewania się w szkole – jest trudne do obrony.

W przywoływanym modelu Pearce’a i Cronena szczególnie godne zaakcentowania są cztery idee, które w szkolnych relacjach interpersonalnych zdają się bezcenne. Jako pierwszą warto wyróżnić **ideę wzajemności**, czyli postulat spotkania z drugim człowiekiem. Dzięki „historiom przeżytych” mamy możliwość skoordynowania naszego życia z życiem drugiej osoby i wspólnego ustalenia tego, co jest „konieczne, szlachetne i dobre”. Jednakże tę „ideę wzajemności” w odniesieniu do kontekstu rozmów w przestrzeni klasy szkolnej warto ograniczyć jednym zastrzeżeniem. W tym celu dobrze jest odwołać się do spuścizny Martina Bubera, do jego kategorii „objęcia”. Jak pokazuję to w innej pracy (napisanej wspólnie z Elżbietą Pieszak), autor *Ja i Ty* wskazuje na nieodzowność – w niektórych międzyosobowych oddziaływaniach – postawy

¹ Margaret Mead wyróżnia – obok pojęć: „kultury postfiguracywne” i „kultury prefiguracywne” – tzw. „kultury kofiguracywne”, czyli, najkrócej rzecz ujmując, sytuacje społeczne, w których w procesie tzw. uczenia kulturowego czołową rolę odgrywa „pokolenie rówieśników” [Mead, 2000, s. 23 oraz 59-95].

„objęcia” [Pieszak, Heller, 2009, s. 95-96]. Takie „objęcie” dokonuje wychowawca, a już nie – wychowanek; bez „objęcia”, ani relacja wychowawcza, ani proces wychowania nie mogłyby trwać. W odniesieniu do rozmów podejmowanych w klasie szkolnej to zastrzeżenie ograniczające „ideę wzajemności” wydaje się szczególnie istotne.

Druga z idei niesie wyróżnienie znaczenia **prawidłowej interpretacji**, czyli umiejętności ustalenia hierarchii ważności poszczególnych kontekstów: „epizodu”, „relacji”, „tożsamości” i „kultury”. „Dobra interpretacja” pozwala adekwatnie odczytać i nazwać to, co w danej sytuacji jest najważniejsze, pozwala na przykład roztropnie osądzić konflikt między „porządkiem serca” i „porządkiem rozumu”. W interakcjach zachodzących w przestrzeni klasy szkolnej znaczenie umiejętności takich „interpretacji” i takich „osądów” jest trudne do przecenienia.

Warto także wyróżnić zawarty w modelu Pearce’a i Cronena mocny akcent, który autorzy kładą na sam **sposób** porozumienia się, chodzi mianowicie o podkreślenie wagi stosowanego w rozmowie **języka**. Idea ta niesie postulat dbałości o usuwanie z języka **elementu toksycznego**, o nieuleganie pokusie stawiania **barier komunikacyjnych**, czyli budowania reakcji o wysokim stopniu ryzyka. Czerpanie z mądrości niesionej przez te ostatnie pojęcia, które są już powszechnie stosowane w debacie publicznej, okazuje się ciągle sztuką bardzo trudną – jej trudność w przestrzeni klas szkolnych jest szczególnie widoczna.

Przedstawiony model międzysobowego porozumiewania się ma także tę zaletę, że interakcje budowane według jego reguł sprzyjać mogą tonowaniu i rozwiązywaniu **sporów i sytuacji problemowych**, powstających w klasie szkolnej zarówno między nauczycielem i uczniami, ale też pomiędzy samymi uczniami. W sytuacjach konfliktowych i spornych właśnie dzięki określonym „regułom” mogą być uruchamiane sprawne mechanizmy negocjacji i mediacji. W przypadku ich braku trudno w ogóle doszukiwać się w murach szkolnych potencjalnej przestrzeni budowania „zgodnej wspólnotowości”.

3. Komunikacja interpersonalna w przestrzeni klasy szkolnej w świetle badań sondażowych

Wcześniejsze analizy nakierowane były na kontekst modeli, typów idealnych i „filozofii” szkolnych rozmów – międzysobowego porozumiewania się nauczycieli z uczniami. Warto jednak pokusić się o skonfrontowanie uzyskanych wniosków z codzienną praktyką „szkolnych dialogów”; pomocne okazją się wyniki badań sondażowych przeprowadzonych w polskich szkołach.

Badania dokonano metodą sondażu diagnostycznego, narzędziem był kwestionariusz ankiety. Zostały one przeprowadzone w szkołach gimnazjalnych (6 szkół)

i licealnych (8 szkół) kilku województw (dolnośląskiego, lubuskiego, opolskiego i wielkopolskiego) wiosną 2010 roku na grupie 99 nauczycieli i 422 uczniów². Pytania skierowane do nauczycieli różniły się nieco od pytań zadanych uczniom. Kwestionariusz dla nauczycieli zawierał 36 pytań, a dla uczniów – 35 pytań; w obu przypadkach pytania miały charakter pytań półotwartych i zamkniętych.

Kwestie poruszane w ankietach skierowanych do nauczycieli skoncentrowane były wokół trzech zagadnień. Pierwsza grupa pytań dotyczyła następującego problemu: czy – i w jakim zakresie – nauczyciele deklarują zrozumienie problematyki określonej terminem „komunikacja interpersonalna”? Innymi słowy: jak wysoko nauczyciele cenią swoją wiedzę z danego zakresu? Druga grupa pytań nakierowana była na sprawdzenie, czy – i jakim stopniu – nauczyciele **rzeczywiście** opanowali wiedzę z zakresu międzyosobowego porozumiewania się. Poprzez pytania trzeciej grupy zamierzano sprawdzić, jakie są **rzeczywiste kompetencje komunikacyjne** nauczycieli i czy swoje kompetencje wykorzystują oni na zajęciach lekcyjnych.

Rozwiązanie pierwszej kwestii w świetle odpowiedzi nauczycieli jawi się bardzo optymistycznie. Większość pedagogów dobrze ocenia swoją wiedzę z zakresu komunikacji interpersonalnej³: około 70 % respondentów deklaruje dobrą znajomość tego problemu, a około 60 % ufa, że ma także dużą praktyczną wiedzę z tym zakresie.

Odpowiedzi na drugą grupę pytań (sprawdzających rzeczywiste opanowanie wiedzy) znacznie osłabiają ten „optymizm”. Tylko co drugi nauczyciel (50 % respondentów) traktuje porozumiewanie się jak „transakcję”. Znaczący odsetek nauczycieli, bo aż 48 % sądzi, że wyróżniającą cechą komunikacji interpersonalnej jest przekaz informacji. Różnicę w porozumiewaniu się z uczennicami w porównaniu z rozmową z uczniami-chłopcami dostrzega tylko 36 % ankietowanych, zaś pozostali nie dostrzegają jej wcale (45 %), bądź „tylko sporadycznie” (17 %).

Najgorzej przedstawia się jednak obraz **rzeczywistych kompetencji** komunikacyjnych nauczycieli oraz ich usiłowań, by je **wykorzystać** na zajęciach lekcyjnych. Na pytanie: „jeżeli – czasami – ocenia Pani/Pan komunikację z uczniami jako **nieudaną**, to gdzie dopatruje się Pani/Pan winy za ten stan rzeczy?”, aż 42 % nauczycieli odpowiada, że leży ona w tzw. „trudnościach obiektywnych”(!). Z kolei na pytanie: „czy według Pani/Pana kontakt nauczyciel – uczeń może być lepszy i skuteczniejszy”, tylko 35 % badanych odpowiada, że „tak”, a aż 48 % sądzi, że nie może być lepszy (!). Zadziwiająco duża część, gdyż aż 28 % pedagogów sądzi, że „trudno powiedzieć”, czy uczeń zwraca uwagę na przekaz niewerbalny. Natomiast na pytanie: „czy w kontaktach

² Wybór obszaru przeprowadzenia badań był podyktowany między innymi znacznym podobieństwem tych województw pod względem tradycji oświatowych.

³ Do podobnych wniosków dochodzi (na podstawie przeprowadzonych badań) Janina Kosmala w opracowaniu pt. *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli i uczniów*, [Kosmala, 2001, s. 77-93].

z uczniami jest Pani/Pan zadowolona z jakości prowadzonej komunikacji interpersonalnej?”, tylko 49 % nauczycieli „tak”, a 23 % – „trudno powiedzieć”.

W kontekście przywołanych odpowiedzi mniej już dziwi odpowiedź nauczycieli na inne jeszcze, szczególnie znaczące dla badanej kwestii, pytanie: „czy Pani/Pana zdaniem szkoła uczy samodzielnego myślenia?” – na to pytanie tylko 55 % nauczycieli odpowiedziało „tak”. Nie wiadomo, czym kierowali się w swoich odpowiedziach pozostali nauczyciele: dobrym rozpoznaniem własnych kompetencji, czy też dziwnie pojmowanym poczuciem skromności?

Obok tego – powiedzmy wprost: mało optymistycznego obrazu procesów szkolnego porozumiewania się – w postawie nauczycieli można zaobserwować jednocześnie wyraźne sygnały otwarcia: wyrazy dobrej woli, nakierowanej na budowanie optymalnych relacji interpersonalnych z uczniami. Świadczą o tym, często powtarzające się (w odpowiedziach na pytania półotwarte) sugestie, by:

- nie ustawać w staraniach o dobrą atmosferę zajęć lekcyjnych, którą powinna cechować życzliwość i wzajemne zaufanie;
- rozwijać własne kompetencje interpersonalne, w tym takie umiejętności, jak: empatia, samoświadomość i samokontrola, wycucie społeczne oraz otwarcie na świat uczniów;
- podejmować działania na rzecz lepszych więzi interpersonalnych z uczniami, a w tym: wspólne spędzanie czasu (na przykład wycieczki, zajęcia pozalekcyjne, kino, teatr), wspólne organizowanie różnych przedsięwzięć.

Natomiast pytania zawarte w badaniach sondażowych skierowanych do uczniów skoncentrowane były wokół dwóch kwestii. Pierwsza z nich gromadziła pytania sprawdzające rzeczywiste kompetencje komunikacyjne uczniów, postrzegane w perspektywie trzech aspektów: wiedzy, umiejętności i motywacji (w tych pytaniach akcent był położony nie tyle na znajomość terminologii z tego zakresu, co raczej – na rozumienie najważniejszych pojęć, procesów i mechanizmów). Druga grupa pytań dotyczyła zagadnienia **osądu** uczniów co do jakości i charakteru międzyosobowego porozumiewania się w relacjach nauczyciel – uczeń. Młodzi ludzie zastanawiali się, czy w przestrzeni klasy szkolnej jest miejsce na **dobrą komunikację interpersonalną?**

Jeżeli chodzi o pierwszą kwestię – pytania rysujące rzeczywiste kompetencje komunikacyjne uczniów – to uzyskany obraz (z jednym znaczącym wyjątkiem) zdaje się podobny do obrazu, który wyłonił się z odpowiedzi nauczycieli. W pytaniu o wycenienie wymiaru **transakcji** jako cechy porozumiewania się aż 61 % uczniów uznało, że jest to cecha najważniejsza dla komunikacji, podczas gdy podobną odpowiedź udzieliło tylko 50 % nauczycieli. Różnice te wynikać mogą z odmiennego postrzegania roli rozmów w procesach edukacji szkolnej. Ważność przekazywania informacji w komunikacji akcentuje 49 % badanych, różnicę pomiędzy porozumiewaniem się z mężczyznami

i kobietami – 28%, a na komunikację niewerbalną zwraca uwagę tylko 34%. Gdy uczniowie postrzegają komunikację jako „nieudaną”, to 48% przesłanek tych porozumień dopatruje się w „tak zwanych trudnościach obiektywnych”.

Ważniejsze jednak dla badanego zjawiska wydają się odpowiedzi uczniów na pytania zogniskowane wokół drugiej kwestii: jak oceniają jakość szkolnych rozmów, międzyosobowego porozumiewania się nauczycieli i uczniów. Z uzyskanych odpowiedzi wyłania się obraz żalu i niedosytu, a nawet nieskrywanego rozczarowania charakterem obserwowanych szkolnych interakcji komunikacyjnych. Na przykład, na pytanie: „czy w trakcie rozmowy z nauczycielem (w czasie zajęć lekcyjnych) masz wrażenie, że nauczyciel Ciebie **uważnie słucha**?” – aż 40% uczniów odpowiada, że „nie”, lub „tylko w wyjątkowych sytuacjach”. Na inne pytanie: „czy w trakcie takiej rozmowy (tj. w czasie lekcji) masz wrażenie, że nauczyciel zwraca uwagę na Twój przekaz niewerbalny (mowę ciała)?” – 57% uczniów odpowiada „nie”, lub „tylko sporadycznie”. Na pytanie „czy zdarza się, że nauczyciel kieruje do Ciebie komunikat w postaci krytyki, <<obrazy>> moralizowania?” – 36% uczniów odpowiedziało „tak”. Dlatego mniej już będzie dziwić, że połowa ankietowanych uczniów (49%) **nie jest** (lub jest tylko częściowo) zadowolona ze swoich rozmów z nauczycielami, a 42% uczniów nie sądzi, by szkoła uczyła samodzielnego myślenia. Brak wiary uczniów w to, że w klasie szkolnej mogą jednak mieć miejsce „dobre rozmowy” potwierdza też odpowiedź na pytanie: „czy kontakt z nauczycielami mógłby być lepszy, skuteczniejszy?” – tylko co trzeci respondent (33%) twierdzi, że „tak”.

Jednakże ten uczniowski pesymizm i brak wiary co do możliwości polepszenia komunikacji interpersonalnej między uczniami a nauczycielami nie jest przesądzony. Z odpowiedzi na pytania półotwarte zamieszczone w ankiecie, wyłaniają się jednocześnie elementy nadziei, optymistycznej wiary w możliwości poprawienia szkolnych interakcji. Odzwierciedlają to następujące wypowiedzi:

- „Mniej informacji, więcej pochwały i tolerancji dla samodzielnego myślenia”;
- „Nauczyciel powinien traktować ucznia jako równorzędnego partnera do rozmowy”;
- „Potrzebne: swoboda i przyjacielskie stosunki z zachowaniem szacunku”;
- „Odebranie monopolu na słusność jego (tj. nauczyciela – W.H.) wizji, budowanie relacji partnerskich”;
- „Gdyby nauczyciel potrafił usłyszeć!”;
- „Gdyby wiedział, że kontakt uczeń – nauczyciel może być lepszy, to świat byłby piękny”;
- „Nauczyciele powinni zrozumieć, że sami byli kiedyś też uczniami”;
- „Tracę do nauczycieli zaufanie, będę rozmawiać, jeżeli będą traktowali mnie poważnie”;

- „Nauczyciele narzucają swoje zdanie, nie dają prawa wypowiedzenia się, uczniowie są w sytuacji negatywnej: uczeń nie może wyrazić swojego zdania”;
- „Nauczyciel traktuje ucznia jak zło konieczne: regułą jest brak szacunku do ucznia, traktowanie go z góry”.

Z analizy wyników badań sondażowych przeprowadzonych wśród nauczycieli i uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych wyłania się dziwny obraz. Przedstawia on dwa różne „światy”: „świat nauczycieli” i „świat uczniów”. Te oba „światy” zdają się do siebie zupełnie nie przystawać. Nauczyciele przekonani są o dużych własnych kompetencjach komunikacyjnych, które nie mają jednak podatnego gruntu na terenie klasy szkolnej. Uczniowie, których kompetencje nie odbiegają znacząco od kompetencji komunikacyjnych nauczycieli, czują się „niesłuchani”, „niezauważani” i jak gdyby „nieprzydatni”. I tylko załączone przez obie strony „dopiski”, zawarte w odpowiedziach na pytania półotwarte zdają się świadczyć o nieśmiało wyciągniętej do drugiej strony ręce...

Zakończenie

Na procesach porozumiewania się w klasie szkolnej, podobnie jak w licznych, innych społecznych procesach i działaniach, odcisnęła swoje piętno współczesność, świat, w którym „przeszłość nie oświetla już teraźniejszości ani, tym bardziej, przyszłości”. To czas gwałtownych przeobrażeń społecznych, politycznych i kulturowych, wielkich napięć i groźnych konfliktów, a jednocześnie znaczących, nieznanych wcześniej, sukcesów i osiągnięć w różnych dziedzinach życia. Niewątpliwie dzisiejsza rzeczywistość jest ciekawa, ale zarazem trudna do objęcia spójną jasną myślą. Ważne dla naszego czasu pojęcia: „pluralizm”, „wielokulturowość” i „globalizacja” są ciągle różnie definiowane i nadal słabo rozpoznane. Zrozumienie i adekwatne nazywanie najważniejszych procesów i zjawisk „naszego czasu” przychodzi z dużym trudem ludziom dorosłym i wykształconym – ta trudność wzrasta niepomierne, gdy wyzwaniom współczesności starają się sprostać młodzi ludzie, dzieci i młodzież. A gdy „szkolne rozmowy” już nie łączą, nie budują wspólnych znaczeń, nie sprzyjają rozumieniu, wtedy trudność zrozumienia otaczającego świata może okazać się rzeczywiście brzemienna w skutkach.

Wnioski płynące z przeprowadzonych badań sondażowych przekonują, że trudno jest mówić o dobrym porozumiewaniu się nauczycieli z uczniami (i *vice versa*). Należałoby raczej mówić o dwóch językach, dwóch światach (sferach) komunikacyjnych. W jednym świecie żyją nauczyciele: nauczają, wysyłają „komunikaty”, pouczają i strofują, a spostrzegłszy, że odzew jest niewielki, że trudno o dobre wzajemne zrozumienie, szukają winnych, oskarżają i krzyczą. W zupełnie innym „świecie” żyją uczniowie. Oni widząc, że o „dobrą rozmowę” trudno, iż nauczyciele nie potrafią ich

słuchać, nie mają dla nich „serca i energii”, z nadzieją zwracają się do swoich rówieśników. Ich porozumiewanie się przypomina bardziej szepty niż śmiałą rozmowę. W tym cichym kontaktowaniu się próbują przetrwać: do końca lekcji, do piątku, do wakacji, do ukończenia szkoły.

Dla opisu tego szkolnego „podwójnego świata” może być przydatna metaforyka Bergmanowskiego filmu, w którym Karin i Maria nie potrafią pomóc umierającej siostrze, bo nie potrafią porozumieć się. Ulegając własnemu egoizmowi, bezradne kobiety poprzestają na szepcach i krzykach. Rodzi się pytanie: czy uczestnicy szkolnych interakcji nie przypominają trochę bohaterki filmu Ingmara Bergmana?

Literatura

- Adler, R. B., Rosenfeld, L.B., ProctorII, R.F. *Relacje interpersonalne: Proces porozumiewania się. Poznać: „Rebis”*, 2006
- Buber, M. *Ja i T: Wybor pism filozoficznych*. Warszawa: „PAX”, 1992
- Griffin Em, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003
- Kosmala, J., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli i uczniów*, [w:] Badora, S., Marzec, D., Kosmala, J. (red.), *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, Częstochowa 2001
- Mead, M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000
- Meighan, R. *Socjologia edukacji*, Toruń 1993
- Pearce, W.B., Cronen, V.E., *Communication, Action and Meaning: The Creation of Social Realities*, New York 1980
- Pieszak, E. Heller, W., *Czy w bibliotece publicznej jest miejsce na komunikację interpersonalną?* [w:] Piondziałek, E. (red.), *Rola bibliotek w lokalnej przestrzeni informacyjnej, edukacyjnej, kulturalnej*, Poznań-Kalisz-Konin 2009
- Stewart, J., *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, [w:] *Mosty zamiast murów: Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. J. Stewart (red.). Warszawa: PWN, 2003, s. 36-58

Bezgłośne zajęcia – pytania bez odpowiedzi

Polska szkoła ma wiele problemów, wszyscy zdają sobie z nich sprawę. Jednak nie zauważają tego, który jest najbardziej groźny i brzemienny w skutkach, dotyka całej populacji uczących się na wszystkich stopniach ich edukacji i późniejszego życia. Problemem tym jest cisza na zajęciach a skutkuje ona brakiem aktywności w działaniu, bezrefleksyjnym przyjmowaniem podanych informacji, wycofaniem się. Sposobem walki z tym zjawiskiem zdaje się być zmiana podejścia do stosowania perswazji w szkole. Alternatywą do stosowania perswazji może być zmiana sposobu słuchania, które nie jest już biernym odbieraniem nadawanych komunikatów, lecz staje się aktywnym ich współtworzeniem. Słuchanie dialogiczne to koncepcja opracowana przez Johna Stewarta i opisana w książce *Mosty zamiast murów*. Może być ona z powodzeniem wykorzystana w szkole i uczelniach wyższych znacząco poprawiając jakość procesów komunikacyjnych zachodzących między nauczycielem z uczniem. Jednak nie istnieją koncepcje idealne, każda ma swoje wady, i z każdą wiążą się pewnego rodzaju kontrowersje.

Wszyscy – zarówno pedagodzy, jak i nauczyciele prowadzący lekcje lub zajęcia spotykają się z sytuacją, kiedy zadają pytanie podczas zajęć i nikt w klasie nie zgłasza się do odpowiedzi. W przypadku, gdy pytanie dotyczy materiału, który uczniowie powinni znać zastanawiający jest fakt, iż nie padają odpowiedzi. Jednak gdy nauczyciel zadaje grupie pytanie: czy rozumieją temat – i na takie nie otrzymuje odpowiedzi, to sytuacja jest już niepokojąca. Dlaczego uczeń lub student nie odpowie na pytanie, na które odpowiedź już zna, a tym bardziej nie powie nauczycielowi, iż nie rozumie tematu? Dlaczego tak się dzieje i jakie błędy popełniają dorośli?

Dzieci w wieku przedszkolnym są żądne wiedzy, zadają niezliczone pytania rodzicom i opiekunom w przedszkolu. Co więc takiego się dzieje, że te same dzieci po kilku latach nauki milkną w szkolnej ławce? Podobnie jest na studiach, gdzie wykładowca

ma do czynienia z dorosłymi ludźmi, którzy sami wybrali kierunek studiów zgodny z ich zainteresowaniami. Jednak nadal po prostu tylko „są” na ćwiczeniach, nie wykazując aktywności czy też zainteresowania tematem zajęć. Skąd bierze się u uczniów i studentów taka niechęć do wypowiadania własnego zdania i czynnego uczestnictwa w lekcjach?

Problem ten jest niezwykle istotny nie tylko z punktu widzenia samego procesu komunikacji, ale też uczenia się. Nauczanie to proces dwustronny: osoba przedstawiająca zagadnienie (wykładowca, nauczyciel) ma ze swojej strony zaplanowane cele – chce przekazać określone umiejętności i wiedzę poprzez pogadankę, wykład, ćwiczenia i przy użyciu pomocy naukowych, dzięki którym uczeń adaptuje wiedzę oraz korzysta z poznanego materiału w celu utrwalenia go. Sprzężenie zwrotne w tym procesie to reakcje ucznia na prezentowany materiał, zarówno niewerbalne – postawa i mimika, jak i werbalne. Zaliczamy do nich odpowiedzi ustne i pisemne (sprawdziany, testy) na pytania zadane przez prowadzącego i pytania zadane prowadzącemu przez ucznia [Petty, 2010, 45-49]. Efekt synergii procesu nauczania warunkuje jego skuteczność. W przypadku, gdy sprzężenie zwrotne nie zachodzi, proces jest nieefektywny, a zatem poziom przyswojenia wiedzy jest niższy i traci na tym uczeń, choć to od niego tak naprawdę zależy czy proces ten powiedzie się czy nie.

Socjalizacja jako sztuka roztropnego odpowiadania na pytania

Gdy analizujemy kwestie związane z komunikacją i brakiem reakcji w wyżej opisanych sytuacjach, warto przypomnieć, czym są kompetencje komunikacyjne, obecnie jedne z najbardziej pożądaných i cenionych umiejętności we współczesnym świecie. Składają się na nie – oprócz kompetencji językowej – także zdolność odbierania i rozmienienia nie tylko akceptowalnych gramatycznie środków językowych, ale i środków pozajęzykowych, wykorzystywanych w danej sytuacji. Sytuację tę określają okoliczności, czyli czas i miejsce oraz kontekst komunikacji, cechy nadawcy i przypisane mu role społeczne oraz wszystkie elementy określane jako obszary znaczeniowe.

Niebagatelną rolę w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych odgrywa rodzina i proces wychowania. To właśnie bliscy dziecka kształtują jego postawę wobec pytań i odpowiedzi zarówno swoich jak i nauczyciela. Z pewnością każde dziecko słyszało kiedyś, że mama lub tata mają zawsze rację, szczególnie w przypadku tzw. trudnych pytań, gdzie nie wystarczała odpowiedź udzielona przez opiekuna, dziecko zadawało pytanie „dlaczego?”. Odpowiedź rodzica była prosta, przecież mama/tata ma zawsze rację. W ten sposób młody człowiek był zbywany. Po pewnym czasie przestawał zadawać te trudne pytania. Takim nastawieniem rodzice zabijali w dziecku tę naturalną chęć odkrywania, zadawania pytań, poszukiwania. Oprócz tego każdy rodzic chce,

by jego dziecko było „grzeczne”. Jednak, czy taka „grzeczność” nie utrudni mu dalszego życia? Najpierw należy się zastanowić, co znaczy być „grzecznym”. Wiele matek i ojców sztorcuje dzieci, uprzedzając by nie przeszkadzały, gdy dorośli rozmawiają i nie wtrącały się do spraw które ich nie dotyczą. Te zdania wypowiedane przez rodziców są niezmiernie ważne, bo stanowią istotny czynnik socjalizujący na etapie pierwotnym. Przypomnijmy więc, że socjalizacja to „proces wpajania człowiekowi (przez instytucje lub osoby wychowujące) systemów wartości, norm i wzorców obowiązujących w danej społeczności, a także określonych umiejętności potrzebnych do życia w społeczeństwie” [Dunaj, 1996, s. 72-82]. Jednak czy dziecko (a później młody człowiek) musi być grzeczny, cichy, skromny i pokorny? Czy raczej powinien być kulturalny i asertywny, znać swoje prawa i obowiązki, cenić swoje zdanie i swoją pracę i bronić ich, jednocześnie będąc przygotowanym na krytykę jako na pozytywny przejaw sprzężenia zwrotnego? Od dzieci należy wymagać nie tylko grzeczności, ale i tego, by potrafiły zachować się w każdej sytuacji i nie obawiały się wyrażać własne zdanie. Wtedy nie zabijajmy w zarodku, kształtujących się u młodych ludzi kompetencji komunikacyjnych, tak potrzebnych w dalszym życiu, pozwolimy im się rozwijać.

Mówiąc o socjalizacji, warto zwrócić uwagę również na kontekst kulturowy zadawania pytań przez dzieci, młodzież i dorosłych. *„Kto pyta nie błądzi”* to powszechny zwrot, będący jednocześnie tytułem podręcznika do języka polskiego w szkole podstawowej. Niesie on ze sobą jasne i klarowne przesłanie, wskazówkę do tego, jak się uczyć, jednak uczniowie z owej podpowiedzi nie korzystają. W naszym społeczeństwie zadawanie pytań odczytywane jest, bez względu na wiek jako przejaw niewiedzy i odbierane jest w negatywny sposób. W dobie globalizacji i prób dominacji jednej kultury nad drugą, w której zadawanie pytań jest odbierane jako nieodłączna część procesu komunikacji, w nas nadal tkwią przekonania o konieczności posiadania wiedzy, a jej brak – okazany przez zadanie pytania – odczytywany jest jako słabość, na którą w dobie „wyścigu szczurów” nie możemy sobie pozwolić. Za taki stan pojmowania rzeczywistości nie odpowiada tylko rodzina, istotną rolę odgrywa tu również szkoła, która winna przygotowywać dziecko, czy też młodego człowieka, do życia w społeczeństwie i do odpowiedniego nastawienia wobec poziomu swojej wiedzy, szacunku dla niej. Młody człowiek powinien wiedzieć, że warto mieć własne zdanie, a nie podążać za grupą na zasadzie owczego pędu.

W tym miejscu warto zastanowić się nad modelem komunikacji interpersonalnej, który byłby podstawą niniejszych rozważań. Nauka wyróżnia dwa ujęcia modelu komunikacji jako uzgadnianie znaczenia – interakcyjny i transakcyjny. W ujęciu interakcyjnym obaj uczestnicy komunikacji na zmianę są nadawcą i odbiorcą, kodując i dekodując informacje. W preferowanym przeze mnie ujęciu transakcyjnym mamy do czynienia z dwoma nakładającymi się na siebie obszarami znaczeń, które w trakcie

procesu komunikacji interpersonalnej aktywnie oddziałują na komunikat. To, co je tworzy to wszelkie doświadczenia człowieka a także wartości, myśli, postawy, przekonania czyli szeroko pojmowany kontekst kulturowy, słowem wszystko, co czyni człowieka jednostką indywidualną, fenomenem z całym bagażem jego doświadczeń. W trakcie procesu komunikacji dwa wielkie zbiory obejmujące powyższe czynniki stykają się ze sobą nakładając na siebie. A każda z osób uczestniczących w procesie jest jednocześnie nadawcą i odbiorcą jednocześnie kodując i dekodując wiadomość przez pryzmat zawartości tych zbiorów – obszarów znaczeniowych. Przestrzeń pomiędzy osobą a wspólnym obszarem znaczeniowym łączy kanał. Jest to medium pośredniczące w procesie komunikacji, najczęstszymi rodzajami kanałów informacyjnych są fale dźwiękowe (rozmowa twarzą w twarz), linia telefoniczna (rozmowa przez telefon) itd. Na proces ten wpływają także szумы, czyli wszystkie czynniki utrudniające komunikację bez względu na pochodzenie. Wyróżniamy trzy typy szumów: zewnętrzne (hałas), psychologiczne (stres) czy fizjologiczne (problemy ze słuchem).

Szkoła to instytucja. Czy w tym wypadku mamy do czynienia tylko z komunikacją instytucjonalną, czy też z komunikacją interpersonalną? W trakcie trwania lekcji – z pewnością z obiema odmianami komunikacji. Do cech komunikacji instytucjonalnej zapewne należeć będzie zwracanie się nadawcy ku grupie odbiorców, jednak gdy następuje z chwilą odpowiedzi jednego ucznia na forum klasy wkraczamy w zakres komunikacji interpersonalnej.

W przedstawianej kwestii jedną z osób jest uczeń czy też student, drugą zaś nauczyciel. Posiadają swoje obszary znaczeniowe; uczeń, który swoje wartości, myśli i przekonania wyniósł z rodzinnego domu, a także – mimo znacznie krótszego życia – jest równorzędnym partnerem w rozmowie. Jednak w naszej rzeczywistości jest to tylko teoria – model idealny, który w polskiej szkole nie jest urzeczywistniony.

Wybór nauczyciela: perswazja w odpowiedniej formie czy aktywne słuchanie?

W słowniku pedagogicznym możemy przeczytać taką oto definicję nauczyciela „...Od współczesnego nauczyciela wymaga się, by sprawował trzy funkcje: wychowawczą, dydaktyczną i opiekuńczą a nie ograniczał się do przekazywania uczniom gotowej wiedzy do zapamiętania oraz sprawdzania, czy i w jakim stopniu zdołali go opanować...” winien on również być „animatorem ich różnorodnych poczynań edukacyjno-kulturalnych, doradca i opiekunem, którego powinna cechować... – „miłość do dusz” [Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 113-114]. W tej oto definicji możemy przeczytać o animowaniu ucznia; powinno ono obejmować najważniejsze umiejętności człowieka poza czytaniem i pisaniami – kompetencje komunikacyjne. Jednak

zaledwie garstka nauczycieli jest rzeczywiście zainteresowanych taką pracą z uczniami. Wielu interpretuje swoją rolę jako kogoś, kto przekazuje wiedzę, zmienia poglądy i wartości, a swoje działania opiera na innym modelu komunikacji – perswazji. Efekty tych działań mogą być różne. W swoim podręczniku Richard Petty i John Ciacioppo uporządkowali różne teorie perswazji i wyłonili siedem głównych orientacji [Griffin, 2003, s. 206-207].

Pierwszą z nich jest **orientacja na warunkowanie i modelowanie**. Zakłada ona bardzo ekonomiczne podejście do komunikatów perswazyjnych. Uczeń jest tutaj nagradzany za wypowiedź zgodną z opinią nauczyciela, rezygnując z własnego zdania, za które spotkałaby go kara lub nie otrzymałby nagrody. Wielu nauczycieli „karze” uczniów za ich próby podjęcia dyskusji, nagradzając tych, którzy przedstawiają opinie zgodne z mniemaniem nauczyciela.

Kolejną z przedstawionych orientacji jest **orientacja na komunikat i uczenie się**. Nastawiona jest ona na ciągłe poddawanie odbiorcy działaniu tego samego komunikatu i lekceważenie ucznia jako osoby posiadającej własne zdanie, ciągłe poddawanie go działaniu informacji, podczas gdy uczeń oczekuje wspólnego dojścia do prawdy, zamiast podawania jej samej.

Orientacja na spostrzeganie i ocenę przedstawia teorię koncentrującą się nie na treści wiadomości, a na sposobie dekodowania jej. Zakłada, że dwie osoby mogą zrozumieć komunikat w różny sposób. Przykładem tego może być błąd kontrastu. Zakłada on sytuację w której słysząc „ciepły” komunikat dotyczący kwestii której jest „gorącym” zwolennikiem odbiera go jako chłodny. Odwrotnie działa błąd asymilacji, gdzie również „ciepły” komunikat na temat sprawy, której nie popiera może być odebrany również „gorący”. W takiej sytuacji następuje rozbieżność pomiędzy tym, co nadawca chciał przekazać, a tym co odbiorca odebrał. Błąd kontrastu lub afiliacji uniemożliwia dalszą dyskusję ucznia i nauczyciela czyniąc ją fałszywą, a zarówno uczeń jak i nauczyciel trwa w fałszywym przeświadczeniu, iż został dobrze zrozumiany.

Orientacja motywacyjna, z kolei, nastawiona jest na potrzebę konsekwencji w działaniu każdego człowieka i traktuje ją jako główny czynnik zmiany postaw. Uczeń czując, że przekazywane mu informacje są sprzeczne z jego poglądami i później – przygotowując się do testów lub kartkówek – czasami przyswaja sobie podaną prawdę, jednak najczęściej rezygnuje z wyrażania swojej opinii. Zatrzymuje ją dla siebie, unikając jednocześnie wpływu konsekwencji i zachowuje własne zdanie.

Orientacja atrybucyjna. Jest to koncepcja skonstruowana wokół pojęcia samospelniającego się życzenia. Mechanizm jej polega na przypisywaniu pożądanej cechy zamiast wytykać jej braki. Nawet jeśli nauczyciel zrozumiał wypowiedź ucznia jako niezgodną z jego poglądem, zgodzi się z nią „przerabiając” w taki sposób, by jednak pokrywała się z pierwotnym zamysłem prowadzącego. Robi to w dobrej wierze, nie

chce urazić ucznia negatywną oceną jego wypowiedzi, jednak odbierane jest to w zgoła inny sposób. Uczeń może zastanawiać się wtedy nad sensem własnej wypowiedzi, skoro i tak będzie ona zmieniona. Czuje, że to nie do niego należy ostatnie zdanie. Co więcej, działanie nauczyciela ma jeszcze wymiar samospełniającej się przepowiedni. Po zmianie przez prowadzącego sensu wypowiedzi ucznia/studenta, ten zaczyna wierzyć, iż dokładnie coś takiego powiedział.

Kolejna z przedstawionych orientacji to **orientacja na autoperswazję**. Jest to zamknięcie na argumenty padające od innych oraz przeświadczenie, iż tylko moje zdanie jest prawidłowe. Nie potrzebuje jednak bronić tego zdania, fakt pozostaje tylko w świadomości osoby zorientowanej na autoperswazję. W rozmowie może ona całkowicie przeczyć swoim poglądom, wcielając się w rolę osoby, z którą współrozmówca chciałby rozmawiać, nie będąc jednocześnie sobą. Wśród uczniów panuje przekonanie, iż nauczycielowi odpowiada się taką odpowiedzią, którą on chce usłyszeć. Młodzi ludzie zakładają, że prowadzącemu i tak nie zależy na ich opinii – tylko na porządniej treści.

Ostatnią orientacją przedstawioną przez R. Petty’ą i J. Ciacioppo jest **orientacja kombinatoryczna**. Do tej kategorii należą wszystkie teorie kompromisowe, uśredniające przekonania obu stron. Kompromis to „*zalatwienie sporu na podstawie wzajemnych ustępstw; ugoda; odstępstwo od zasady, założeń pretensji*” [Dunaj, 1996]. Kompromisowy znaczy „*oparty na obustronnych ustępstwach, zgodny, polubowny, pojednawczy*” [Ibidem]. Rozwiązanie to nie jest uznawane jako najlepsze, zakłada ustępstwa, rodzaj częściowej przegranej, wyjście z twarzą. Jednak po tym, jak obie strony rezygnują z części swojej opinii – powstaje wspólne zdanie wypracowane przez obie „frakcje”. Za cenę utraty części przekonań otrzymuje się „coś” wspólnego reprezentującego po części obie osoby. Na gruncie szkolnym przełożyć można to na sytuację, w której uczeń i nauczyciel wspólnie pracują nad wnioskiem dotyczącym jakiejś kwestii problematycznej, razem szukają rozwiązania dochodząc do prawdy. Ten typ perswazji wydaje się być z wszystkich siedmiu najodpowiedniejszy do specyfiki klasy szkolnej (sali seminaryjnej), gdyż zakłada pewnego rodzaju otwartość na pomysły obu stron oraz ich współpracę nad wypracowaniem wspólnego stanowiska. Jest też z pewnością łatwiejszy do zrealizowania, biorąc pod uwagę chęć współpracy kadry pedagogicznej. Takie podejście do wszelkich problemów występujących w szkole jest trudne w realizacji ze względów formalnych, jednak jest zadaniem do wykonania – najpierw w klasach, później już w zasięgu ogólnoszkolnym. Wspólne ustalanie zasad współzycia w grupie pozwala na większe prawdopodobieństwo przestrzegania ich, a to z całą pewnością wpływa pozytywnie na funkcjonowanie klasy, grupy w szkole.

Niebagatelny wpływ na zachowanie się człowieka ma grupa, w której w danej chwili egzystuje. W przypadku ucznia jest to jego klasa, przyjaciele, koledzy, sympatie

i antypatii. Wpływ grupy na zachowanie jest ogromny – potwierdzono to już w setkach różnych badań, opisano najróżniejsze efekty tych wpływów (takie jak snobizm, czy „owczy pęd”). Bez wątpienia grupa również przyczynia się do sytuacji opisanych w pierwszym akapicie. Klasa to zwykle trzydzieści osób, gdy nauczyciel zwraca się do jednej z nich, grupa siłą rzeczy obserwuje i analizuje występujące między nimi relacje. Widzi więc stosunek nauczyciela do opinii wyrażonej przez innego ucznia, ocenia zachowanie, rozpoznaje rodzaj wybranej strategii. Uczeń obserwujący sytuację ma wtedy doskonały punkt odniesienia w sytuacji, w której to on – a nie kolega – zabrałby głos. Gdy nauczyciel podąża z dowolnym uczniem w klasie w trakcie dyskusji ścieżką wspólnego dochodzenia do prawdy, to jest duża szansa na to, iż inni uczniowie również zabrają głos na tych zajęciach i będą w nich aktywnie uczestniczyć.

Zastanówmy się nad sytuacją, w której już uczeń zabrał głos z własnej woli, rozmowa przyniosła pozytywny efekt, zakończyła się satysfakcjonującym obie strony, wspólnie wypracowanym komentarzem. Gdy nauczyciel zadaje kolejne pytanie, grupa milczy. W takim przypadku wraca on do osoby z którą wcześniej rozmawiał, uczeń musi wtedy odpowiedzieć, taka sytuacja powtarza się już do końca zajęć. To najgorsze rozwiązanie, a powodów po temu jest kilka; po pierwsze zniechęca to ucznia wyrażającego chęć działania. Gdy zadać pytanie uczniom, dlaczego nie odzywają się na lekcji, odpowiedź najczęściej brzmi: „co z tego, że znam odpowiedź na jedno pytanie, skoro na następne mogę nie znać, a jak ktoś zacznie gadać to mam spokój do końca zajęć bo wykładowca i tak zajmie się nim”. W tej odpowiedzi zawarto cenną wskazówkę dla prowadzących zajęcia. Gdy nauczyciel „upoluje ucznia” komunikuje jednocześnie grupie, że nie muszą uważać bo i tak ktoś inny odpowie za nich na pytanie. Innym komunikatem niewerbalnym będzie – „jeżeli raz się zgłosisz, nie dam ci spokoju do końca zajęć lub nawet dłużej”.

Jednak grupa to potężna siła mogąca wywoływać taką presję na swoich członków, iż może zdławić ona jakąkolwiek chęć działania. Gdy grupa traktuje nauczyciela jako wroga, to pozytywne działanie ze strony jednego ucznia będzie odebrane jako wyłamanie się, zdrada. W takim przypadku nawet niewinna odpowiedź na pytanie postawione przez nauczyciela będzie odebrane jako chęć zbliżenia się do niego, „lizusostwo”. Efektem tego będzie wykluczenie ucznia z grupy. Młodzi ludzie muszą więc zdecydować, czy mają aktywnie uczestniczyć w zajęciach, czy też pozostaną całkowicie zamknięci na dialog, a co za tym idzie na wspólne poszukiwanie rozwiązań pracę nad problemem. Klasa jest w takim przypadku miejscem sennym, będącym poczekalnią dla ucznia, który czeka od przerwy do przerwy.

Innym czynnikiem działającym na niekorzyść autentycznych i efektywnych relacji na lekcji jest czas. Obecnie programy zajęć są tak przeładowane, że nie ma nawet mowy o wspólnym dochodzeniu do prawdy, zaś zajęcia wyglądają jak opisane w „Fer-

dydurke” Witolda Gombrowicza zajęcia języka polskiego poświęcone Słowackiemu [Gombrowicz, 1997, s. 40-48]. Czy tak powinny wyglądać lekcje, których wynikiem będzie prawdziwa wiedza, nie zaś taka, która ogranicza się do *zasady 3 x Z czyli Zakuć, Zdać, Zapomnieć* – tak chętnie przywoływanej przez polskich uczniów. Uważają oni, że ich rolą jest bezrefleksyjne zapamiętywanie coraz większych partii materiału; a przecież rozmowa, wspólne rozwiązywanie problemów, wypracowywanie opinii wymaga czasu na przedstawienie argumentów i zastanowienie się nad nimi. Jest to bez wątpienia jeden z największych mankamentów polskiego szkolnictwa.

Skoro znamy model idealny i wiemy jak powinna wyglądać komunikacja, oraz jakie błędy są popełniane przez prowadzących zajęcia, powinniśmy znaleźć sposób by im zapobiec i zaproponować alternatywny do obecnego pomysł oraz świeże spojrzenie na komunikację na linii uczeń-nauczyciel. Rozwiązaniem tego złożonego problemu może być wpisanie w rozumienie komunikacji takich procesów jak słuchanie dialogiczne, lepienie wspólnych znaczeń, które John Stewart opisał w swojej książce pod swoją redakcją pt. *Mosty zamiast murów*

Jedną z cech charakterystycznych słuchania dialogicznego jest skupianie się na tym, co jest *nasze* w danej sytuacji komunikacyjnej, odstawiając na bok to co jest tylko *moje* lub *twoje* [Stewart, 2008, s. 238-240]. Ludzie w procesie komunikacji skupiają się na tym co jest „moje” czyli na tym, jak ja widzę świat. Nauczyciel objaśnia temat w taki sposób, jaki jemu wydaje się być najbardziej zrozumiały, jednak jeżeli zastosuje zbyt skomplikowany tok myślowy lub użyje specjalistycznego słownictwa, uczeń nie zrozumie przekazu. Jeżeli uwaga będzie skupiona na tym co „twoje”, nauczyciel będzie wchodził w świat ucznia i może pozwolić mu spojrzeć na problem z innej perspektywy, jednak może także zupełnie ją zatracić i nie będzie w stanie znaleźć sposobu by skutecznie pracować z uczniem. Co się stanie, gdy nauczyciel skupi się na tym co „nasze” w relacji z uczniem [Ibidem]. By to się stało, nauczyciel musi w pewien sposób przełamać „siebie”, swoje stereotypowe przekonania i własne wyobrażenia o świecie.

Słuchanie dialogiczne „rozumie” proces komunikacji jako doskonale plastyczną masę, na której kształt w toku trwania rozmowy wpływają zarówno prowadzący jak i uczeń; to swego rodzaju akt twórczy – dzieło, nad którym pracuje dwóch artystów. Ich celem jest stworzenie skutecznego sposobu porozumienia się, jednak żaden z nich nie wie, jaki ruch poczyni ten drugi i musi się do tego przystosować. Taka utrata kontroli jest trudna, ponieważ wymaga otwartości, a to dzięki niej pokazujemy naszemu partnerowi w rozmowie, że traktujemy jego pomysły na równi ze swoimi. Niektórzy mogą pomyśleć, że przecież na wielu zajęciach organizuje się burze mózgów, w której biorą udział uczniowie. Jednak ilu nauczycieli będzie w stanie przystać na propozycję ucznia, zupełnie nowy świeży pomysł, skoro przez lata sprawdzały się jego poprzednie

działania. To wielkie wyzwanie, zaproszenie do gry, której wygraną będzie jego „nowy wizerunek”, a jednocześnie pokazanie uczniowi szacunku do jego zdania i chęci wzajemnej współpracy.

Przez swoją otwartość nauczyciel zaprasza ucznia do wspólnej gry, aktywnego uczestnictwa w procesie komunikacji [Stewart, 2008, s. 240-244]. Oczekuje z jego strony objawów sprzężenia zwrotnego, o których pisałam na początku. Podobne działa na nauczyciela otwartość ze strony ucznia, który chce rozmawiać, a nie „przesiedzieć” kolejne 45 czy 90 minut zajęć – czyli uczeń też musi skupić się na tym co „nasze”. To sprawia że, oboje chcą razem grać. Jednak, jak dokładnie mają to robić? Odpowiedzią są pytania; gdy w rozmowie spotykają się dwie osoby, dwa obszary znaczeń możemy zrobić tylko jedno – zadawać pytania. Gdy uczeń nie rozumie czegoś na zajęciach i zada pytanie, to znaczy że słucha uważnie i jest na tyle otwarty, by odważyć się odebrać władzę nauczycielowi i przejąć choć na chwilę kontrolę nad przebiegiem procesu komunikacji podczas zajęć lekcyjnych, wprowadzić je na nowe tory i zacząć wspólnie poszukiwać prawdy. Jednak, by tak się stało nauczyciel i uczeń muszą wzajemnie sobie ufać. Podobnie działa to, gdy nauczyciel zadaje pytanie uczniowi po jego krótkiej wypowiedzi, gdy nie jest pewny tego, czy dobrze zrozumiał to, co chciał przekazać mu uczeń, i w tym przypadku przez pytanie „Powiedz coś więcej” ukazuje swoje skupienie, otwartość i ufność wobec ucznia, zachęcając go jednocześnie do dalszej rozmowy i dalszej gry. Sprowokowanie ucznia do wyjaśnienia tego, co miał na myśli, rozwinięcia swojego punktu widzenia, ujawnienia siebie to bardzo ważny sposób zdobycia zaufania ucznia przez nauczyciela [Adler, Rosenfeld, Proctor II, 2007, s. 189-192].

Innym sposobem by słuchanie dialogiczne „zadziało” jest stosowanie metafor i parafraz. John Stewart w artykule *Słuchanie dialogiczne: lepienie wspólnych znaczeń* radzi by dać się „unieść metaforze” [Stewart, 2008, 248-249]. Bardzo trudno jest znaleźć, coś co jest „nasze”, cienką nić porozumienia i dlatego warto posługiwać się metaforą, jednak tylko wtedy, kiedy uczeń i nauczyciel potrafią ją poprawnie zinterpretować. W przypadku gdy odegra ona rolę przykładu, na którym wytłumaczone zostaną przekazywane treści, sukcesem będzie podchwycenie jej przez ucznia i wyjaśnianie problemu na jej przykładzie. W ten sposób właśnie uczeń i nauczyciel zaczynają naprawdę wspólnie słuchać się i lepić wspólnie znaczenia.

Parafraza wg Boltona to *zwięzła reakcja słowna, udzielona rozmówcy, wyraża ona istotę przekazywanej przez niego treści ujęta we własne słowa słuchającego* [Bolton, 1979, s. 51]. Parafrazowanie jako powtarzanie komunikatu nie niesie nic poza tym, iż słuchaliśmy w pewnym stopniu wypowiedzi partnera w rozmowie; jednak by mówić o aktywnym słuchaniu, trzeba jeszcze czegoś więcej, pewnej dozy empatii i otwartości by wyrazić swoje zdanie na ten temat lub sprawdzić swoje spostrzeżenia z odbywanej rozmowy.

Dlaczego ten rodzaj słuchania jest tak trudny w dzisiejszych czasach? Obecnie, w erze ciągłego postępu technologicznego i cyfryzacji życia ludzie uważają, że muszą myśleć zgodnie z zasadami naukowego, twardego myślenia. Kontakty interpersonalne opierające się na zasadach tego myślenia takich jak przekonanie, że istnieje tylko jedna wiedza i tylko jedna prawda zabija bliskość i intymność między ludźmi. Czyniąc ich „ludzkimi maszynami” rozpatrującymi otaczający ich świat i ludzi z ich otaczających, wedle trzech wartości wyróżnionych przez Rogera von Oecha. W swojej książce pisze on o twórczości i problemie miękkiego i twardego myślenia, które opiera się na zasadzie „3xC”: pewności (certainty), zamknięcia (closure) i kontroli (control) [Stewart, 2008, s. 240-241]. Jednak tego, co ludzie czują i myślą nie można opisać w taki sam sposób jak procesy fizyczne zachodzące na powierzchni ziemi. Świadomość, że nie wszyscy myślą tak jak my, podejmują autonomiczne decyzje jest czasem trudna do przyjęcia. Jednak w kontaktach z innymi ludźmi nie przewidzimy tego, co pomyślą czy też zrobią. Skrajnie różne od twardego, opierającego się na logice, wnioskowania, analizie i krytyce konkretnego myślenia jest myślenie miękkie. Jest ono symboliczne, dwuznaczne opiera się na analogii i metaforze. Aby słuchać aktywnie, dialogicznie trzeba opierać się na innych zasadach, takich jak zaufanie do drugiej osoby i pokora. [Ibidem].

Jednak słuchanie dialogiczne niesie ze sobą również inne problemy. Jako jeden z czynników działających na niekorzyść skutecznej komunikacji na zajęciach wymieniony został czas i niestety, dotyczy to również słuchania dialogicznego. Ta „metoda” jest bardzo czasochłonna, a przeładowany program zajęć i ograniczenia czasowe działają niestety na niekorzyść. Jednak warto poświęcić czas na tę „metodę”, ponieważ pewne treści uczniowie mogą przeczytać w domu, a czas poświęcony na wspólne dochodzenie do prawdy jest bezcenny – zarówno dla ucznia jak i nauczyciela.

Innymi ograniczeniami dotyczącymi słuchania dialogicznego są: nadmierne przedłużanie rozmowy i przytłoczenie nią jednego z uczestników. Gdy cały czas stosujemy zachęty do „rozwadania” treści rozmowy może ona być przeciągana w nieskończoność, jest to bardzo męczące i odbierane być może jako manipulacja lub zamach na zdanie rozmówcy. Ciągłe zachęcanie do rozwijania zdania na jakiś temat może sprawiać wrażenie, że rozmowa nie przyniesie żadnych rezultatów i jest bezcelowa. Dlatego też w obliczu ograniczenia czasem wszystko należy czynić z umiarem, a w szczególności w słuchaniu dialogicznym, bo zbytne stosowanie kwestii otwierających spowodować może zerwanie nici porozumienia między uczniem a nauczycielem.

Mając na uwadze wszystkie niebezpieczeństwa dla procesu komunikowania się, które zostały przytoczone w tym tekście, a także zalety i wady słuchania dialogicznego możemy uznać, iż być ono może alternatywą budzącą zaspanych uczniów, która zaprasza ich do wspólnego działania, uczy współpracy, efektywności i otwarcia. Pomagać

także może w dorosłym życiu, jest szansą, by pokazać uczniom, że promowane przez współczesne społeczeństwo treści dotyczące zadawania pytań nie są słuszne. Uczniowie będą otwarci na siebie i innych, a także szczerzy we wzajemnych relacjach, efektywniej będą się uczyć, zdobywać wiedzę, rozwijać siebie i dobrze żyć, bo to jak się komunikujemy ma niebagatelny wpływ na jakość życia każdego człowieka.

Podsumowanie

Bezglębne zajęcia są bez wątpienia dużym problemem polskiej szkoły. Do sposobów walki z tym zjawiskiem zaliczyć można stosowanie perswazji lub zmianę podejścia do słuchania. Perswazja może być skutecznym sposobem ożywienia lekcji. Jednak zależne jest to od tego, która z teorii perswazji zostanie zastosowana. Preferowaną orientacją jest orientacja kombinatoryczna, polegająca na rezygnacji z części swoich przekonań i wypracowaniu kompromisu. Słuchanie dialogiczne pozwala na wypracowanie nowych strategii komunikacji interpersonalnych w szkole. Otwartość na ucznia (studenta) i aktywne słuchanie jego wypowiedzi, stosowanie metafor, parafrazowanie nadają relacji nauczyciel-uczeń nowy wymiar. Skutkuje to wzrostem satysfakcji uczącego się ze sposobu zdobywania wiedzy. Kolejnym, ważniejszym atutem słuchania dialogicznego jest kształtowanie przez nie kompetencji miękkich ucznia. Do największych przeszkód związanych z słuchaniem dialogicznym zalicza się brak czasu i przytłaczanie rozmówcy „przeciąganiem” rozmowy.

Literatura

- Adler, R.B., Rosenfeld, L.B., Proctor II R. F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Rebis Poznań 2007
- Bolton, R., *Listening Is More than Merely Hearing*, [w:] *People Skills: How to Assert Yourself, Listen to Others, and Resolve Conflicts*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1979, s. 51
- Dunaj, B., [red], *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1996
- Gombrowicz, W., *Ferdydurke*, Kraków 1997
- Griffin, E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Sopot 2003
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009
- Petty, G., *Nauczanie jako proces dwustronny* [w:] *Nowoczesne nauczanie, praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2010
- Stewart, J., *Słuchanie dialogiczne: lepienie wspólnych znaczeń*, [w:] Stewart J. [red.], *Mosty zamiast murów*, Warszawa 2008

Komunikacja interpersonalna w szkole: nauczyciel – rodzic

Komunikacja interpersonalna pełni istotną rolę w kontaktach międzyludzkich. Szczególny jej udział dostrzegamy w relacji rodzic – dziecko czy nauczyciel – uczeń. Rzeczywistość życia rodzinnego i szkolnego stanowią dwa ważne środowiska, w których komunikacja interpersonalna bądź rozwija się bez przeszkód, bądź też napotyka trudności. W rzeczywistości szkolnej nie tylko ważna jest komunikacja między uczniem a nauczycielem, ale równie istotna jest komunikacja pomiędzy nauczycielem a rodzicem. Przede wszystkim, dużą wartość we wzajemnym porozumiewaniu się odgrywają: negocjowanie i kształtowanie znaczenia poprzez interakcję, umiejętność rozwiązywania konfliktów, osiągania porozumienia, budowania atmosfery zaufania i partnerstwa. Także ważna jest umiejętność aktywnego słuchania i zastosowania technik informacji zwrotnej [E. Zawadzka, 2004: 86]. W niniejszym artykule, w części pierwszej, zostanie omówiona istota komunikacji interpersonalnej, jej założenia i cechy, które są relewantne dla omawianego tematu. W drugiej zaś części zajmę się przedstawieniem trudności, które napotyka zarówno nauczyciel, jak i rodzic, oraz zaprezentuję (w odwołaniu do literatury naukowej) sposoby skutecznego i konstruktywnego porozumienia na linii rodzic – nauczyciel.

Komunikacja interpersonalna – definicja, ustalenia teoretyczne

Istnieje wiele rozmaitych ujęć i definicji komunikacji interpersonalnej. Poniżej prezentuję tę, która jest najbardziej ukierunkowana na relację rodzic – nauczyciel.

John Stewart, jako jeden z czołowych przedstawicieli zajmujących się zagadnieniem komunikacji, sformułował następującą definicję: „Komunikacja interpersonalna jest to taki typ, jakość lub rodzaj kontaktu, który pojawia się, kiedy osoby mówią lub słuchają w sposób maksymalizujący to, co osobiste.” [J. Stewart, 2003: 37]. Autor

podkreśla, iż określenie „interpersonalna” dotyczy typu lub jakości kontaktu międzyludzkiego realizowanego w różnych sytuacjach komunikowania się, od rozmowy telefonicznej, poprzez ostrą kłótnię po spotkanie dziesięcioosobowej komisji, a nawet przemawianie do szerokiej publiczności. Główną tezę stanowi fakt, że komunikacja interpersonalna zwiększa naszą zdolność do działania w sposób wyjątkowy i osobisty. Według autora, takim pierwszym krokiem w komunikacji interpersonalnej jest podejmowanie kontaktu z innymi w sposób afirmujący własne oraz innych bycie sobą.

Na podstawie powyższej definicji możemy zauważyć, że w komunikacji interpersonalnej mogą uczestniczyć dwie lub kilka, a nawet kilka tysięcy, osób. Wskazuje się na jej wyjątkowy i osobowy wymiar. Komunikacja interpersonalna podkreśla ważność interakcji zachodzącej między osobami. Zaznacza jednocześnie, jak istotne miejsce zajmuje w niej każdy człowiek. Podkreśla wymiar relacyjny, jak i osobowy poszczególnych jednostek w niej uczestniczących.

W relacji rodzic – nauczyciel znaczące jest to, jak postrzegają siebie uczestnicy tej relacji, a co za tym idzie, jak się do siebie odnoszą oraz jakie nastawienie i motywacja nimi kieruje podczas rozmowy. O tym między innymi mówi definicja, podkreślając wymiar osobowy kontaktów międzyludzkich oraz wyjątkowość osób komunikujących się ze sobą.

Założenia dotyczące komunikacji interpersonalnej

Morreale, Spitzberg i Berge (2007), zaprezentowali ważne założenia dotyczące komunikacji interpersonalnej, do których należą następujące stwierdzenia:

- ludzie są złożonymi jednostkami, przejawiającymi odmienne aspekty siebie w różnych sytuacjach, jak również relacjach;
- w wyniku złożoności poszczególnych osób, nie możemy ich odbierać tak adekwatnie, jak przypuszczamy;
- dość często tworzymy pozytywne lub negatywne wrażenia odnośnie poszczególnych osób, jednocześnie nie pozwalając po sobie poznać, co myślimy faktycznie na ich temat. Stąd, ludzie nie zawsze dają nam trafne informacje zwrotne, co powoduje, że nie zdajemy sobie sprawy z ograniczeń własnej komunikacji;
- niekiedy nie mamy pewności, czy dana osoba mówi prawdę, czy darzy nas sympatią czy nie;
- przyjmując, iż ludzie mają wiele różnych JA, a my nie zawsze umiemy adekwatnie odczytać ich uczucia, nie jesteśmy w stanie postrzegać świata w taki sam sposób, jak inni ludzie;
- porozumiewanie się w sposób jasny i trafny stwarza tyle samo okazji na odkrycie różnic, jak i podobieństw między sobą;

- chociaż relacje z ludźmi mogą sprawiać liczne kłopoty, to jednak potrzebujemy licznych, zróżnicowanych rodzajów związków międzyludzkich w życiu;
- kompetencja w komunikacji zależy od wiedzy, zdolności i kontekstu.

Z kolei przedstawiciele szkoły Paolo Alto wysuwają następujące tezy, dotyczące komunikacji interpersonalnej w ogóle:

- komunikacja tworzy pewien system społeczny, w który włączony jest każdy człowiek. Poszczególne jednostki rozpoczynają albo kończą udział w stałym procesie komunikacyjnym;
- akty komunikacyjne są obserwowalnymi zachowaniami, które pełnią istotną rolę w procesie wymiany interpersonalnej i kształtowania danych stosunków społecznych, które bez komunikacji w ogóle by nie wystąpiły;
- system komunikowania to pewna sekwencja zdarzeń, które następują jedno po drugim. Milczenie również jest komunikowaniem;
- każdy z aktów komunikacyjnych posiada dwa aspekty: aspekt zawartości merytorycznej oraz aspekt określania relacji między rozmówcami [Nęcki, 1996:29].

Możemy zauważyć, że te dwa stanowiska przedstawiające ogólne założenia komunikacji interpersonalnej wzajemnie się wzbogacają i uzupełniają, pojawiają się także pewne elementy wspólne. W ujęciu Morreale, Spitzberg i Berge, (2007) autorzy od razu wskazują na jednostkowy charakter postrzegania komunikacji interpersonalnej. Z kolei przedstawiciele szkoły Paolo Alto ujmują go nieco szerzej i bardziej precyzyjnie. Wskazują, że komunikacja interpersonalna zachodzi w systemie społecznym, w którym to znajduje się człowiek. Przejście od ujęcia komunikacji interpersonalnej obejmującej całe społeczeństwo do poszczególnych jednostek, pozwala na ukazanie jej szerokiego zakresu jak i zastosowania w praktyce. Podkreślają, że komunikacja obejmuje wszystkich ludzi i dotyczy poszczególnych jednostkowych interakcji. Cechami wspólnymi dla tych założeń jest **ważność** komunikacji interpersonalnej w życiu człowieka, jak również jej osobowy i relacyjny charakter [Morreale, Spitzberg, Berge, 2007].

Cechy komunikacji interpersonalnej

John Stewart, na podstawie utworzonej przez siebie definicji, wytypował następujące cechy komunikacji interpersonalnej (2003:44):

- może być ona osobista lub bezosobowa. Są to dwa istotne elementy, które opisują związki między ludźmi;
- osoby uczestniczące w procesie komunikacji są wyjątkowe;
- osoby są niemierzalne, tzn. że nawet mając wszystkie możliwe dane, nie jesteśmy w stanie wyczerpująco opisać danej osoby. Do niezmierzalnej części osoby ludzkiej należą emocje i uczucia;

- to, co dzieje się pomiędzy osobami nie jest do przewidzenia i nie podlega kontroli;
- proces komunikacji ma charakter refleksyjny;
- należy brać pod uwagę świadomość osób w komunikacji;
- adresowalność.

Podsumowując, każda z osób jest wyjątkową oraz niewymienną częścią procesu komunikacyjnego. Jednakże osoby mogą wybierać, a więc i odpowiadać, a nie tylko reagować. Osoby uczestniczące w procesie komunikacji są jednostkami refleksyjnymi. Osoby są adresowalne, co znaczy, że można nie tylko mówić o nich, ale można mówić do nich oraz z nimi.

Barier w komunikacji interpersonalnej

W kontekście komunikacji interpersonalnej, pojawiające się podczas tego procesu trudności, określamy barierami komunikacyjnymi. Ze względu na wielość ich klasyfikacji, zawężyłam je do dwóch najbardziej reprezentatywnych typologii.

Za Thomasem Gordonem, Robert Bolton (2003:177) wyróżnił 12 barier komunikacyjnych, które podzielił na trzy główne kategorie: osądzanie, dawanie rozwiązań, unikanie udziału w troskach drugiego człowieka. Osądzanie, jako pierwsza z kategorii, zawiera cztery bariery komunikacyjne: krytykowanie, przezywanie i nadawanie etykiet, stawianie diagnozy i chwalenie. Przezywanie i nadawanie etykiet, tj. naznaczanie drugiej osoby, nie umożliwiają poznania nas samych, jak i innych ludzi. Osoba zanika, a pozostaje tylko typ. Pochwała połączona z oceną często ma na celu wywołanie zmiany zachowania u jednostki. W sytuacji, gdy osoba wyraża pochwałę, mając jakieś ukryte zamiary, to druga osoba czuje resentment ze względu na wysiłek kontrolowania wypowiedzi i doświadczenie manipulacji. Druga z kategorii, to dawanie rozwiązań innym. Rozwiązania mogą być podawane z troską jako porady, pośrednio za pomocą stawianych pytań, autorytatywnie w postaci rozkazu, czy agresywnie jako groźba lub w moralizatorskiej otoczkę. To możliwe bariery komunikacyjne, które szczególnie uwidaczniają się, kiedy jedna lub obie strony procesu komunikacji odczuwają jakąś potrzebę, bądź przeżywają dany problem. Proponowanie rozwiązań nieraz bardziej komplikuje problem albo też stwarza nowy, nie rozwiązując początkowego dylematu. Do sposobów dawania rozwiązań należą: rozkazywanie, grożenie, moralizowanie, doradzanie. Rozkaz to rozwiązanie, któremu towarzyszy przymus i siła. Stosując przymus jednostka stawia opór. Z kolei groźba jest rozwiązaniem, które kładzie nacisk na karę, jaka zostanie wymierzona. W przypadku, gdy rozwiązanie nie zostanie wprowadzone w życie, groźba czy rozkaz prowadzą do tych samych negatywnych skutków. Znaczna liczba osób, sugerując dane rozwiązanie, przydaje mu dodatkową otoczkę,

starając się je poprzeć społecznym, moralnym czy teologicznym autorytetem. Moralizując, stosujemy takie słowa, jak: „powinno się”, „należy” lub „jest to rzecz właściwa”, „powinieneś” [Bolton, 2003: 181]. Moralizowanie wzmacnia niepokój, prowadzi do zakłócania szczerego wyrażania samego siebie i zachęca do pretensjonalności. Stawianie zbyt wielu lub niewłaściwych pytań prowadzi do powstrzymania rozmowy. Stawiając pytania bez przerwy, rozmowa praktycznie ustaje, a pytania dodatkowo opóźniają komunikację jeszcze bardziej. Doradzanie wynika z braku zaufania, iż osoba mająca problemy jest w stanie zrozumieć oraz poradzić sobie z własnymi trudnościami. Doradca zazwyczaj nie jest w pełni świadomy złożoności danej kwestii, uczuć i wielu innych czynników. Ostatnia kategoria to unikanie udziału w troskach jednostki, do niej należą: odwracanie uwagi, logiczne argumentowanie i uspokajanie. Odwracanie uwagi jest wynikiem braku świadomego i efektywnego słuchania. Jednostka nieraz przesuwając uwagę na samą siebie, bądź, w wypadku trudnego tematu, odwraca od niego uwagę. Logiczne argumentowanie niesie ryzyko alienacji drugiej osoby, gdy jest ona pod wpływem stresu lub w konflikcie. Wówczas, logiczne argumentowanie wzbudza negatywne odczucia. Logika powoduje emocjonalny dystans w sytuacji osobistego lub interpersonalnego stresu. Uspokajanie stanowi przyczynę emocjonalnego wycofania.

Drugą z klasyfikacji stanowi schemat zachowań komunikacyjnych i możliwości powstawania nieporozumień Allena B. Grimshawa, [Nęcki, 1996:174-176]. W schemacie zaprezentowanym przez A. Grimshawa, dotyczącym nieporozumień zachowań komunikacyjnych i powstawania nieporozumień, na pierwszym miejscu wysuwa się zachowanie odbiorcy, od którego zależy skuteczność lub jej brak w komunikacji. Stąd wyprowadza dwa najistotniejsze wyznaczniki zachowania odbiorcy, są to:

- dostateczne kompetencje komunikacyjne, czyli posługiwanie się systemem rozpoznawania sygnałów przekazywanych przez nadawcę;
- subiektywna ocena użyteczności komunikatów nadawcy, ich użyteczność, która jest efektem powiązań między przewidywanymi korzyściami uzyskanymi z odbioru komunikowanych treści i spodziewanymi kosztami odbioru tych treści.

Nieporozumienia podczas komunikowania się wynikają także ze strony nadawcy, co według Grimshawa stanowi kolejne, główne ogniwo trudności podczas porozumiewania się. Nieporozumienia ze strony nadawcy wynikają, ze stosowania nieczytelnych symboli, słów i gestów. Natomiast ze strony odbiorcy, nieuważne słuchanie, które powoduje, że część widocznej informacji nie zostaje zauważona, również występowanie szumów i zakłóceń utrudniających odbiór pomimo uwagi oraz niewłaściwie interpretowanie dobrze usłyszanych wypowiedzi. Ważną rolę odgrywa również nastawienie słuchacza, które jest warunkowane sytuacją uprzednią.

Trudności w porozumiewaniu się rodzic – nauczyciel

Do najczęściej wymienianych trudności, jakie napotykają rodzice w kontakcie z nauczycielami, należą:

1. nie przygotowanie nauczycieli do spotkań,
2. spóźnianie się,
3. brak czasu,
4. brak fachowości,
5. „wymądrzanie się”,
6. niedelikatność w przekazywaniu informacji o trudnościach i niepowodzeniach ucznia.

Z perspektywy nauczyciela, występują następujące trudności [M. Kotarba-Kańczugowska, 2011].

1. bierność podczas zebrań,
2. niechęć do podejmowania działań,
3. podważanie autorytetu nauczyciela,
4. wygłaszanie uwag pod adresem szkoły i nauczycieli,
5. ukrywanie pewnych informacji o dziecku,
6. brak zainteresowania trudnościami i postępami dziecka. [M. Kotarba-Kańczugowska, 2011].

Z jednej strony trudności jakie rodzice napotykają w kontakcie z nauczycielami dotyczą aspektu organizacyjnego, związanego z brakiem czasu, ze spóźnianiem się, czy brakiem przygotowania do zebrania bądź rozmowy z nauczycielem. A z drugiej strony związane są z nieprzygotowaniem pedagogicznym nauczycieli, do których należą: brak fachowości czy niedelikatnością rodziców przekazywaniu informacji rodziców trudnościach rodziców niepowodzeniach ucznia. Także rodzice odczuwają brak szacunku ze strony nauczycieli, przejawiający się szczególnie poprzez „wymądrzanie się” czy brak delikatności w przekazywanych informacjach dotyczących niepowodzeń dziecka. Z kolei nauczyciele ze strony rodziców silnie odczuwają wszelkie uwagi dotyczące ich samych bądź szkoły. Podkreślają, że rodzice wykazują brak zainteresowania działaniami podejmowanymi na terenie klasy czy szkoły, jak i dotyczącymi dziecka. Trudności te przede wszystkim wskazują na „bariery” we wzajemnym porozumiewaniu się, na uwzględnieniu perspektyw, jak i wzajemnych potrzeb obu stron procesu komunikacyjnego.

Typy rodziców

Marta Kotarba-Kańczugowska (2011:18-20) zaproponowała rozróżnienie czterech typów rodziców, na podstawie koncepcji typów psychologicznych Carla Gustawa

Junga. Klasyfikację tę przedstawiła/zaproponowała autorka w celu zwiększenia efektywności prowadzenia spotkań indywidualnych z rodzicami, jak i zebrań. Poniższe typy rodziców mają pomóc w odnalezieniu konstruktywnego sposobu czy metody porozumiewania się nauczycieli z rodzicami.

Rodzic męczennik, jest introwertykiem. Głównie jego uwaga koncentruje się na subiektywnych odczuciach. Taki rodzic potrzebuje spokoju, okazania mu zrozumienia, empatii, jak i informacji, która umocni go w poczuciu własnej wartości. Pytanie jakie kieruje ten typ rodzica, jest: Dlaczego ja?, dlaczego to spotyka moje dziecko? Przede wszystkim koncentruje się na rozwiązywaniu dlaczego jego dziecko doświadcza trudności i oscyluje wokół emocji. Bardzo silnie przeżywa daną sytuację, doświadcza zagubienia we własnych obawach i domysłach. Męczennik ciągle narzeka na swój los, na swoje dotychczasowe trudności czy niepowodzenia, czuje się niesprawiedliwie potraktowany. Nauczyciele podczas rozmowy z takim rodzicem mają poczucie, że cały czas znajdują się w tym samym punkcie rozmowy. Mimo pocieszeń, proponowanych ustaleń, tak naprawdę, obie strony nie podejmują konkretnych kroków w celu rozwiązania danej sytuacji.

Drugi typ to rodzic szaman, który także jest introwertykiem. Ten typ rodzica głównie skupia się na danych i faktach. Centralną jego potrzebą, jest potrzeba bezpieczeństwa, uspokojenia go, że sytuacja jest pod kontrolą i, że nie jest sam z danym problemem. Pytaniem, które cechuje ten typ rodzica jest: Co robić? Dość często tacy rodzice poddają dokładnej analizie własne postępowanie. Szaman wymaga jasnej i dokładnej informacji, co należy zrobić w danej sytuacji i dlaczego właśnie taki wybór. Ten typ rodzica ma własne zdanie, jak i pyta o wszystkie szczegóły. Wyróżnia go sztywność przekonań i pewność własnych racji.

Rodzic perfekcjonista, to typ ekstrawertyka, ukierunkowany na obiektywne fakty. Ten typ rodzica aktywnie poszukuje rozwiązań swoich problemów. Potrzebuje przedstawienia mu planu działania i określonych sposobów rozwiązania danej sytuacji. Stawia pytanie: Jak? Rodzicowi potrzebne są wskazówki, podpowiedzi, w jaki sposób ma działać i jak zamierzony skutek osiągnąć. Taki rodzic dokładnie stosuje się do proponowanych mu zaleceń. Charakteryzuje go rozsądek i logiczne rozumowanie.

Ostatni typ rodzica, to entuzjasta, który również należy do typu ekstrawertyka. Rodzic ten jest ukierunkowany na własne odczucia i wrażenia. Rodzic ten szuka inspiracji na przyszłość. Pyta: Co jeszcze? Rodzic także bezustannie potrzebuje wskazywania mu perspektyw, czy nowych rozwiązań danego problemu. Potrafi w sposób sugestywny zaprezentować swoje pomysły, wzbudzając u innych zainteresowanie i motywację. Ten typ rodzica działa często pod wpływem chwili i nie do końca przeprowadza rozpoczęte przedsięwzięcia. Z łatwością porzuca nowe pomysły, gdy napotyka trudności bądź gdy go dany zamył znudzi. [M. Kotarba-Kańczugowska, 2011].

Powszechne sposoby reagowania stosowane przez nauczycieli

Skutki jakie wynikają z powszechnego sposobu reagowania:

– **doradzanie, podawanie rozwiązań**

Podając rodzicom już gotowe rozwiązania nauczyciel sygnalizuje, że potrzeby rodzica nie są tak istotne. Natomiast rodzice mają poczucie, że nauczyciel nie dowierza ich możliwościom poszukania właściwego rozwiązania.

– **moralizowanie, przekonywanie**

Nauczyciel komunikuje rodzicowi, jak powinien postępować i poucza go w ten sposób. Takie słowa jak: musisz, powinienesz często wzbudzają opór, czy postawę obronną w rodzicu.

– **chwalenie, aprobowanie**

Niejednokrotnie pochwały zamiast przynosić pozytywny skutek, przynoszą negatywny. Pozytywna ocena która nie jest adekwatna do obrazu rodzica, może w nim wyzwolić wrogość i gwałtowne zaprzeczanie.

– **interpretowanie, analizowanie, stawianie diagnoz**

Tego typu wypowiedzi komunikują rodzicowi, że nauczyciel zna jego motywy i wie dlaczego się tak zachowuje. To może wywołać spowodować zażenowanie lub irytacje, zwłaszcza, gdy interpretacja jest błędna.

– **uspokajanie, okazywanie współczucia, pocieszanie**

Najczęściej uspokajanie wywołuje poczucie, że rodzic jest niezrozumiany przez nauczyciela. Współczucie ze strony nauczyciela rodzice odbierają jako próbę zmienienia ich i przestają ufać. [M. Kotarba-Kańczugowska, 2011].

Ogólne założenia, jak prowadzić rozmowę nauczyciel-rodzic

Na podstawie wyłonionych typów psychologicznych rodziców został stworzony również styl rozmów ze wszystkimi typami rodziców, a który odpowiada ich potrzebom. Wcześniej warto przyjrzeć się pewnym głównym tezom, które wpływają z poniżej opisanych etapów prowadzenia rozmowy z rodzicami. Podstawowym założeniem i jednocześnie pewnym zaleceniem kierowanym do nauczycieli, którzy przeprowadzają spotkania z rodzicami, jest by kierowało nimi pozytywne nastawienie. Nauczyciel nie powinien, ignorować, obaw, wątpliwości czy irytacji rodziców, a właściwie reagować na nie. Zebrania bądź rozmowy indywidualne z rodzicami najlepiej rozpoczynać od tematów ogólnych, a następnie przejść do kwestii o charakterze problemowym. Pożądane jest, by nauczyciel treści negatywne artykułował w sposób neutralny. Szczególnie znaczenie ma stworzenie przez nauczyciela atmosfery akceptacji i autentycznego poświęcenia uwagi rodzicowi. Przydatne są tu formy aktywnego słuchania. Można podczas takiej rozmowy wykorzystać, parafrazowanie dźwięki o charakterze potwierdzającym czy inne techniki informacji zwrotnej. Należy nie przekazywać ze strony nauczyciela, żadnych osobistych myśli, sądów czy uczuć, a równocześnie zachęcać rodzica by rozwinął swoją wypowiedź.

Przykłady nie zobowiązujących sformułowań:

- ach,
- och,
- hm,
- intersujące,
- rzeczywiście,
- naprawdę.

Wypowiedzi, które mogą zachęcić rodzica do jej rozwinięcia:

- proszę o tym opowiedzieć,
- chciałabym o tym usłyszeć,
- interesuje mnie pani punkt widzenia,
- czy chce pani o tym porozmawiać,
- porozmawiajmy o tym!
- to wydaje się być dla pani bardzo ważne.

Również zachęca się do stosowania komunikatu typu Ja, w celu przedstawienia swojej opinii w danej sprawie. Daje to poczucie bliskości, szacunku, i otwartości na dialog. Konieczne jest aktywne słuchanie, które polega na uważnym słuchaniu rodzica. Daje możliwość wysyłania potwierdzających komunikatów niewerbalnych takich jak: patrzenie na rozmówcę, pochylanie się w jego kierunku, dostosowanie własnej ekspresji, adekwatnie do treści rozmowy. Podczas gdy rodzic mówi, nauczyciel może zastosować tzw. otwierające sformułowania, zadaje pytania, zwięźle podsumowuje wypowiedzi rodzica, by sprawdzić czy wszystko dobrze zrozumiał. Również ważne by nauczyciel wsłuchiwał się w odczucia rodzica, czyli dostrzegał jego stan emocjonalny, jak reaguje na usłyszana wiadomość. [M. Kotarba-Kańczugowska, 2011].

Etapy rozmowy z rodzicami

1) *motywowanie do współdziałania*

Pierwszy etap rozmowy wiąże się z rozpoczęciem rozmowy w ogóle. Bez względu, jaki temat chce nauczyciel poruszyć z rodzicem, ważne jest pozytywne nastawienie oraz uśmiech kierowany do rodzica. Ważne by rodzic już na samym początku spotkania otrzymał tzw. sygnały uznania. Warto na początku rozmowy przedstawić jakiś sukces ucznia, albo podziękować za podejmowanie danych działań ze strony rodzica. Istotnym elementem jest również miejsce spotkania. Należy zadbać, by wyglądało ono estetycznie i miło, jak również by rodzicom było wygodnie. Ważne jest osobiste przywitanie rodziców.

2) *przekazywanie informacji*

Na drugim etapie prowadzenia rozmowy nauczyciel przedstawia dany problem bądź sytuację, w której współdziałania powinni podjąć się zarówno rodzice jak i szkoła.

Nauczyciel nie powinien stosować osobistych komentarzy, jak również dawać odczuć, jaki jest jego stosunek do omawianej kwestii. Także nie powinien pouczać, moralizować czy wydawać polecenia, instrukcji, lub pocieszać. Głównie nauczyciel koncentruje się, by przekazać informację, tj. obiektywne fakty, dane. Należy zwrócić uwagę, że informacje, dodatkowo zawierają inne treści. Przed spotkaniem nauczyciel powinien zastanowić się nad tym: co oraz w jaki sposób chce przekazać rodzicom; jak to może zostać odebrane przez nich, jaki dane wypowiedzi mogą mieć wpływ na zachowanie rodziców. Podczas przekazywania informacji, należy się upewnić czy wiadomość została prawidłowo zrozumiana przez rodzica. Nauczyciel winien rozmawiać w sposób spokojny, i uwzględniający perspektywę rodzica. W sytuacji, podczas zebrania, kiedy musimy zebrać pewne informacje, warto już wcześniej sporządzić listę pytań i sposób ich zadawania, by nie wzbudziły negatywnych odczuć. Wszelkie nieporozumienia, czy konflikty, należy natychmiast wyjaśniać. Na tym etapie równie ważna jest umiejętność odczytywania ukrytych motywów bądź potrzeb rodziców.

3) *zapropionowanie działań.*

Nauczyciel, gdy chce włączyć rodziców do określonych działań powinien wcześniej uprzedzić rodziców i podać im informację, by umożliwić im przygotowanie się. Działania proponowane rodzicom, powinny być prezentowane w jasny, spójny i klarowny sposób. Warto przygotować wcześniej zwięzły opis planowanych działań. Również powinien wykazać sens, ideę, oraz cel danych działań.

4) *wskazanie możliwości.*

Na ostatnim etapie rozmowy z rodzicami, indywidualnej, lub w formie zebrania, nauczyciel powinien podsumować to co zostało wypowiedziane. Również powinien poinformować rodziców o tym, kiedy będzie można zauważyć skutki wprowadzonych zmian, jakie oczekiwane są efekty, co chcemy osiągnąć przez daną aktywność. Ważne na tym etapie jest wysłuchanie opinii i uwag ze strony rodziców oraz udzielenie odpowiedzi na pytania.

Zakończenie rozmowy, w dużej mierze decyduje o szansach na sukces procesu komunikacji. [M. Kotarba-Kańczugowska, 2011].

Przed wszystkim ważne jest w budowaniu i rozwijaniu kontaktu między nauczycielem i rodzicem, uwzględnienie podstawowych cech komunikacji międzyludzkiej. Traktowanie siebie nawzajem, jako osób wyjątkowych, refleksyjnych i adresowalnych jest tu bardzo istotne, zarówno w nawiązaniu kontaktu, jak i nastawieniu do siebie. Znając trudności jakie mogą wystąpić podczas porozumiewania się, jak i zalety komunikacji interpersonalnej, znacznie skuteczniej nauczyciel może prowadzić rozmowę z rodzicem. Przedstawione tu „typy rodziców”, pozwalają nauczycielowi na zorientowanie się co cechuje, jakie ma potrzeby i „wymagania” dany rodzic. A co za tym idzie jak z nim rozmawiać, co zostało uwzględnione w etapach rozmowy

z rodzicami. By proces komunikacji przebiegał konstruktywnie między nauczycielem a rodzicem, ważna jest współpraca ich obu, w celu uzyskania porozumienia oraz satysfakcji z przeprowadzanej konwersacji.

Literatura

- Bolton, R., [w:] J.Stewart, *Mosty zamiast murów*, r.5. *Samoświadomość, Bariery na drodze komunikacji*, 2003
- Kotarba-Kańczugowska, M., „Życie szkoły”, nr 2, 2011
- Nęcki, Z., *Komunikacja międzyludzka*, 1996
- Stewart, J., *Mosty zamiast murów*, 2003
- Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, 2004

Komunikacyjna „wojna dwóch światów”. Bariery komunikacyjne w relacjach nauczyciela i ucznia

Niezrozumienie rodzi nietolerancję, nietolerancja rodzi gniew, nienawiść, strach – negatywne emocje. Emocje są przyczyną konfliktów, kultura zbudowana jest z emocji, te zaś są tylko pewną formą energii, która przejawia się w języku. Żyjemy w świecie, w którym wszyscy ludzie nie rozumieją się nawzajem i jest to problem tak samo komunikacji między kulturowej, jak i kulturowo zakorzenionych emocji.

Conradino Beb

Komunikowanie się jest procesem bardzo złożonym. Proces ten uwarunkowany jest bowiem szeregiem czynników. Czynniki te zaś, determinując skuteczność procesu komunikacyjnego stają się jednocześnie jego barierami. „Bariera komunikacyjna to coś, co powstrzymuje bądź blokuje porozumienie w relacjach międzyludzkich, [...] to czynniki, które utrudniają zrozumienie przekazu zawartego w wypowiedzi nadawcy zgodnie z jego intencją. Bariery komunikacyjne mogą wynikać zarówno z błędów popełnionych przez nadawcę, jak i z tych zawinionych przez odbiorcę.” [Kozyra, 2008, s. 43].

W literaturze przedmiotu można spotkać różne klasyfikacje barier komunikacyjnych.

B. Kozyra uwzględniając dwa podstawowe rodzaje komunikacji – werbalną i niewerbalną – wymienia następujące bariery komunikacyjne:

I. W obszarze komunikacji werbalnej są to:

a) *brak umiejętności mówienia* – chaotyczność wypowiedzi, wiele wątków i dygresji, gadulstwo i nadmierne zaabsorbowanie sobą, niejasne intencje lub nieświadomość własnych intencji, niewiarygodność rozmówcy w przedmiocie rozmowy, przynudzanie, subiektywizm, uogólnienia, wieloznaczność, wyolbrzymianie, zły dobór kodu do treści lub osoby;

b) *brak umiejętności słuchania* – automatyczne potakiwanie, błędna interpretacja, czytanie w myślach i domyślanie się, filtrowanie, osądzanie, porównywanie,

przekonywanie do swoich racji, przygotowywanie odpowiedzi, formułowanie rad, skojarzenia, dygresje i utożsamianie się, sprzeciwianie się, zjednywanie, kierowanie rozmowy na inne tory;

c) *negatywne postawy* – brak asertywności, brak zaufania i podejrzliwość, decydowanie za innych, gwałtowne emocje, ignorowanie i obojętność, manipulowanie, niechęć do komunikowania się, osądzanie, wyśmiewanie, wywyższanie się;

d) *problemy z wyrażaniem i odbieraniem uczuć* – brak decentracji, brak empatii, ukrywanie uczuć;

e) *różnice wynikające z aspektów społecznych* – różnice kulturowe i subkulturowe, różnice płci, różnice w statusie społecznym;

f) *utrudnienia percepcyjne* – postrzeganie rzeczywistości poprzez zmysł wzroku, słuchu, smaku, węchu i dotyku [Ibidem, s. 43-121].

II. W obszarze komunikacji niewerbalnej są to:

a) *brak kontaktu wzrokowego lub natarczywy kontakt wzrokowy* – okazuje stosunek do rozmówcy (objaw znudzenia, braku szczerości, lekceważenia, antypatii lub braku zdecydowania, nieśmiałości czy obojętności, dręczącego poczucia winy lub skrępowania, wymuszania uległości, zdobycia dominującej pozycji, manifestowanie wrogości i nienawiści;

b) *naruszanie terytorium* – przestrzeń oficjalną, służbową, towarzyską oraz intymną;

c) *negatywne pierwsze wrażenie* – strój, postawa ciała, mimika, gesty itp.:

d) *niewłaściwy dobór czasoprzestrzeni* – niewłaściwa aranżacja miejsca i nieodpowiednia atmosfera, nieodpowiedni czas; nieodpowiednie elementy parajęzykowe, brak odpowiedniego miejsca;

e) *niezgodność przekazów werbalnych i pozawerbalnych* – sprzeczność pomiędzy tym, co mówimy, a tym, co w tym czasie komunikuje nasze ciało za pomocą gestów, postawy, wzrok itp.

f) *postawa zamknięta*, zwana też *pokorną* – zasłanianie części ciała najbardziej podatnych na urazy: szyi, brzucha, genitaliów, skrzyżowanie lub ściskanie nóg czy ramion, zapięty garnitur, mocno zaciśnięty węzeł krawata, golf itp. [Ibidem, s. 160-170].

Uświadomienie sobie istnienia powyższych barier pozwala na usprawnienie swoich umiejętności komunikowania się. Należy jednak najpierw odważyć się na pewną autorefleksję wobec popełnianych przez siebie błędów w procesie budowania relacji międzyludzkich i przyznanie się do nich – nawet przed samym sobą, bo jak pisze cytowana już tutaj przeze mnie B. Kozyra, jest to istotny „krok naprzód na drodze do samodoskonalenia” [Ibidem, s. 44].

To samodoskonalenie się w obszarze burzenia barier komunikacyjnych szczególnie ważne jest w relacjach nauczyciela i ucznia na poziomie gimnazjum.

Zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w prasie codziennej spotykamy mnóstwo przykładów świadczących o tym, że proces kształcąco-wychowawczy w szkołach gimnazjalnych ma niejednokrotnie dramatyczny przebieg. Przyczyn takiej sytuacji możemy upatrywać między innymi właśnie w braku wiedzy nauczycieli na temat nieświadomego budowania przez nich barier komunikacyjnych i braku autorefleksji nad własnymi kompetencjami komunikacyjnymi w postępowaniu kształcąco-wychowawczym. Niejednokrotnie powstawanie tych barier jest konsekwencją bezradności wychowawczej nauczycieli wobec nieprzewidywalnych zachowań młodzieży gimnazjalnej. Tak więc, tworzenie ich przez nauczycieli przybiera postać swoistego rodzaju systemu obrony własnego zawodowego „Ja”, w tym fałszywie pojmowanego nauczycielskiego autorytetu – jak najmniej mówić, wdawać się w dyskusję, a jak najwięcej wymagać i surowo oceniać – nic poza tym. *Dialog? Po co, z kim i na jaki temat? Kto ma słuchać, a kto mówić i kiedy to robić? Oni (czyt. uczniowie) muszą wiedzieć, jak poprawnie rozwiązać testy...* To najczęstsze komunikaty werbalne i niewerbalne nauczycieli odczytywane przez uczniów, ale też nie rzadko przez ich rodziców.

Dzieje się tak dlatego, że nauczyciele w większości nastawieni są niestety na „transmisję informacji, traktują siebie nie jako partnera do rozmowy, lecz medium do przekazywania wiedzy, zdominowani są przez schemat porozumiewania się wynikający z sytuacji dydaktycznej. Nie potrafią lub nie chcą się z niego wyzwolić, bo nie mają pomysłu, jak mogliby inaczej. Mówienie do uczniów wyłącznie przez pryzmat roli bywa też wygodną formą schronienia, rodzajem alibi: „Nie jestem tu po to, by wchodzić w bliskie relacje, by angażować się osobiście.” [Mikołajczak, 2008, s. 403]. Świadomie więc rezygnują z podejmowania dialogu, traktując ten formę komunikacji, jako swoistego rodzaju „ryzykowny przywilej, przejaw liberalnego traktowania, który (jak się obawiają) może obrócić się przeciwko nim.” [Ibidem, s. 394].

A co na to uczniowie, cóż: *„jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie”*, spuentowała komunikacyjne zachowania nauczycieli i uczniów jedna ze znanych mi gimnazjalistek, dodając przy tym: *komunikacja między nauczycielami i uczniami – nie ma takiej. Są zakazy i nakazy. Jak się podporządkujesz, to jesteś „cacy”, jeśli nie, to jesteś „be” i trzeba przywołać cię do porządku. Formy tego przywoływania do porządku bywają różne (odpowiednio do popełnionego przez nas występku, w miarę sprawiedliwie ocenionego?!): od słownej, łagodnej uwagi, poprzez ubliżanie i poniżanie przy całej klasie, wpisaną uwagę w dzienniku, „wycieczkę” do dyrektora, aż do zawiadomienia rodziców. Jeśli chcesz się bronić, to usłyszysz „nie dyskutuj, bo dostaniesz kolejną uwagę”. Prawie nikt nas nie słucha, a wymagania! Potem się dziwią, że jesteśmy bezczelni, arogancy, butni. A jak się traktuje nas?*

O zwykłej rozmowie „o niczym” nie ma umowy, a co dopiero o sensownym dialogu. Chyba że, któryś z nauczycieli da się lubić i można go obdarzyć zaufaniem (ale tylko takim do pewnego stopnia), to wtedy próbujemy z nim „zagadać”.

Dla uczniów zatem podejmowanie dialogu z wybranym nauczycielem przyjmuje postać swoistej nagrody, zaszczytu czy dowodu uznania i sympatii dla tego ostatniego.

Cała powyższa wypowiedź nastoletniej uczennicy gimnazjum jest jedynie potwierdzeniem spostrzeżenia poczynionego już wcześniej przez E. Bochno, że klasowe sytuacje komunikacyjne ciągle jeszcze przypominają o nierównowadze praw i mocy sprawczej młodzieży, o tym, że pozycje komunikacyjne obu grup (nauczycieli i uczniów) pozostają w opozycji [Bochno, 2004, s. 178].

Koło nieudomówień i nieporozumień, wzajemnych oskarżeń i antypatii, wzajemnego niezrozumienia i rozmijania się w relacji nauczyciel-uczeń toczy się dalej... Wojna szkolnych światów... Kto, kogo „załatwi” i w jaki sposób?

Trudno zatem oczekiwać, by „złośliwe aluzje, podteksty, wulgaryzmy, słowne obelgi, demonstracje – ten styl komunikowania się, tak nierzadko wypełniający szkolną przestrzeń, nie pozostawia wątpliwości, że w tym słownym (i nie tylko słownym) „wyszarpianiu” sobie obszaru dominacji, nigdy nie zaistnieje rozmowa, o którą chodzi.” [Mikołajczak, 2008, s. 393].

Niektórzy nauczyciele – zwraca uwagę M. Mikołajczak – zdają się być pogodzeni z faktem, że niezrozumienie na linii nauczyciel – uczeń jest nieusuwalnym napięciem, dążą jedynie do minimalizacji wysiłku, kosztów i strat, na jakie naraża ta wieczna konfrontacja [Ibidem, s. 390].

Okazywana sobie wzajemnie obojętność, a często wręcz wrogość nie sprzyja budowaniu właściwych relacji międzyludzkich pomiędzy nauczycielami a uczniami. Za taki stan rzeczy obydwie strony obwiniają siebie nawzajem. Prawda jest jednak taka, że to właśnie młody człowiek oczekuje często „zewnątrznej inicjatywy komunikacyjnej, do której chętnie się przyłącza i nieraz ją przejmuje.” [Bochno, 2004, s. 133]. Sami nauczyciele zaś przejawiają „nikłą dbałość o jakość komunikacji” ze swoimi uczniami [Ibidem, s. 172].

Tymczasem, wystarczyłoby jedynie podjąć wspólną inicjatywę całego środowiska szkolnego (uczniów, nauczycieli, rodziców, władz oświatowych i wszystkich innych osób czy też instytucji kształcąco-wychowawczych) i stworzyć swoistą koalicję na rzecz burzenia barier komunikacyjnych i „otwierania się” na dialog. „Nasza dialogowość jest bowiem pewną postawą wobec ludzi. Dialog wykracza poza rozmowę, to można rzec – rodzaj relacji między osobami. Relacji specyficznej, gdyż prowadzonej na szczególny temat i w szczególny sposób – wymagający szczerzej nobilitacji „Ty” [Mikołajczak, 2004, s. 404].

Dzisiejsza rzeczywistość, w której żyjemy wymusza na nas postrzeganie szkoły, nie jako instytucji państwowej, lecz jako organizacji społecznej, gdzie nie ma już miej-

sca jedynie na nauczycielską fachowość przedmiotową i zawodową arogancję („pie-destał” wszechwiedzy i wszechmądrości – autorytet wymuszony). Teraz nastał czas nauczycielskiego mistrzostwa – „talentu, błyskotliwości i empatii, czas identyfikowania się z problemami i uczuciami innej osoby, wykazywania szacunku dla systemu wartości drugiego człowieka. Takie zachowania decydują bowiem o „inteligencji stosunków międzyludzkich”, których nauczyciele powinni być inicjatorami [Penc, 2010, s. 122]. Wymaga to od nich przemiany mentalnościowej w postrzeganiu siebie, nie jako nauczyciela – medium wiedzy, lecz nauczyciela – nadawcy komunikatu wspierającego siłę i motywację swoich uczniów, okazującego im szacunek i uznanie, otwartego na ich potrzeby i oczekiwania, preferującego dochodzenie do obiektywnej prawdy i zapewniającego wspólnotę znaczeń komunikacyjnych (ten sam dla wszystkich odczyt symboli komunikacyjnych, tj. słów, gestów, czynności, dźwięków, przedmiotów itd.), stosującego słuchanie empatyczne i szczerłość, dbającego o stosowanie odpowiedniej i efektywnej formy komunikacji, a nawet godzącego się na korygowanie własnych poglądów czy stanowiska, jeśli argumenty odbiorcy – ucznia są racjonalne [Ibidem, 2010, s. 123]. Niestety póki co, takie postępowanie we współczesnych relacjach nauczyciel-uczeń jest bardzo rzadko spotykane. Szkoda, bo to właśnie takie zachowania „inspirować” by mogły do „otwierania się” na siebie i „Bycie” z sobą i drugim człowiekiem. Obalałoby mury niezrozumienia i nieporozumienia, łagodziło konflikty i kończyło „wojny” własnych racji nauczyciela i ucznia, zaprowadzając „pokój” wspólnych dobrych intencji, wspólnych celów, potrzeb, możliwości i preferencji.

W ten sposób, cytowane już wcześniej przeze mnie stwierdzenie: „siła edukacji tkwi w komunikacji”, stałoby się prawdą jawną, racjonalnie funkcjonującą w przestrzeni szkolnej i z pewnością mającą zbawienny wpływ na jakość edukacji i jej efektywność, a ponadto i na ulepszanie pozaszkolnych relacji międzyludzkich.

Literatura

- Błachnio, A., Drzewowski M., Maliszewski W. J. (red.): Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacji i kontekstowości znaczeń, Toruń 2008
- Bochno, E.: Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego, Kraków 2004
- Czerwiński, K., Fiedor M., Węc K. (red.): komunikowanie społeczne w wielokulturowych społeczeństwach. Wielowymiarowe zagrożenia bezpieczeństwa, Toruń 2011
- Czerwiński, K., Maliszewski W. J. (red.): Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela, Toruń 2009
- Dudzikowa, M. (red.): Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcja, Kraków 1996
- Kozyra, B.: Komunikacja bez barier, Warszawa 2008
- Penc, J.: Komunikacja i negocjowanie w organizacji, Warszawa 2010

Czy jest możliwe szkolne porozumiewanie się bez barier?

Nie ma nowych kierunków,
jest jeden,
od człowieka do człowieka.
S.J. Lec

W analizach naukowych, komunikacja interpersonalna postrzegana jest jako sfera twórcza, praktyczna i uzdalniająca, bez której nie byłoby wychowania, kształcenia, porozumiewania się, a także – jako przestrzeń kreacji wartości. Przekonywać to może o konieczności podejmowania działań edukacyjnych w kierunku kształtowania kompetencji komunikacyjnych, nie tylko jako tych warunkujących efektywność procesu kształcenia i wychowania, ale również tych, które są wartością samą w sobie, bo kreują dobre relacje interpersonalne. Utrudnieniem w komunikacji interpersonalnej są bariery, które wywołują niezrozumienie przekazu zawartego w wypowiedzi nadawcy zgodnie z jego intencją. W rezultacie bardzo często niszczą kontakty międzyludzkie mimo, iż zazwyczaj są one skutkiem błędów popełnianych zarówno przez nadawcę jak i tych zawinionych przez odbiorcę. Stąd rodzi się potrzeba opanowania sztuki skutecznego przekazywania informacji zwrotnych w celu samodoskonalenia, a zarazem pokonywania powstających barier.

Zaczerpnięta z literatury przedmiotu definicja pojęcia mówi, że „komunikacja interpersonalna jest procesem wymiany, na który składają się znaki i symbole, tworzy znaczenia, przebiega w interakcji, wymaga obecności co najmniej dwóch osób, jest relacyjna, przyczynia się do powstawania związków międzyludzkich oraz przebiega etapami” [Morreale, Spitzberg, Barge, 2007, s. 208]. W taki oto sposób powstała zależność angażuje wszystkie aspekty doświadczenia sytuacji komunikacji, które na siebie nawzajem wpływają i w których komunikacja zmienia się w czasie i stosownie do kontekstu.

Podstawą wszelkich procesów dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych w szkołach jest właśnie komunikacja interpersonalna między nauczycielem a uczniem. Bezpośrednio wpływa ona zarówno na proces kształcenia jak i rozwój osobowościowy. Jako podstawowa umiejętność społeczna stawia przed nauczycielem zadanie właściwego stymulowania ucznia do nauki i wszechstronnego rozwoju. Warto podkreślić za M. Schneider, że „rolą wychowawcy jest ułatwienie dzieciom i młodzieży samodzielnego stawiania się osobą suwerenną, samostanowiącą, samosterowną, w pełni funkcjonalną. Wychowawca troszcząc się o wewnętrzną wolność jednostki, ułatwia jej podejmowanie samodzielnych decyzji, a przez to kreowanie swej indywidualności oraz wykorzystanie własnego potencjału rozwojowego do spełnienia własnego przeznaczenia. Interakcje wychowawcze stają się w związku z tym spotkaniami, czyli głębokimi relacjami międzyosobowymi” [Schneider, 2009, s. 219].

Pomimo ogromnego rozwoju cywilizacyjnego i towarzyszącego mu wzrostowi świadomości społecznej, nadal problematyka komunikacji interpersonalnej wydaje się niedoceniana zarówno w teorii jak i praktyce edukacyjnej. Objawia się to między innymi specyficzną „żywnością” barier w komunikacji między nauczycielem a uczniem. A przecież już sam fakt, iż istota ludzka w głównej mierze rodzi się w kontaktach międzyludzkich, zaświadcza o tym, jak niezwykle istotna jest dobra komunikacja interpersonalna, zwłaszcza w odniesieniu do środowisk szkolnych. Odnosi się to w głównej mierze do komunikacji o charakterze osobowym (nauczyciel – uczeń), w której oprócz wyrażania własnych myśli, opinii czy też uczuć, słuchamy innych w sposób maksymalizujący, to co osobiste oraz staramy się ich zrozumieć, modyfikując nawzajem swoje zachowanie. W efekcie tej „osobistej” komunikacji dochodzi do sprzężenia zwrotnego wywołującego zmianę każdego z partnerów, co nie zachodzi w przypadku komunikacji o charakterze bezosobowym. Zatem, komunikowanie się jest procesem złożonym, gdzie następuje przekaz informacji zarówno w formie werbalnej jak i niewerbalnej, w którym pod wpływem wzajemnych relacji nauczyciel – uczeń, obie strony kształtują swoją tożsamość, a także zrzeszają się w trakcie porozumiewania. „W procesie interakcji nauczyciel – uczeń obie strony mogą dokonywać korekty swych własnych poglądów, przekonań i postaw” [Klimek, 2007, s. 112].

Powszechna wydaje się opinia, że nauczyciele często bronią się przed takim sposobem komunikacji, gdyż sądzą, że osłabić to może siłę ich autorytetu i może być zagrożeniem utraty skuteczności hierarchicznych struktur szkolnych. „Silna hierarchiczna władza nauczycielska powoduje, że pomiędzy członkami systemu istnieje wyraźnie zaznaczona relacja zależności oraz bezosobowość stosunków” [Ropski, 2007, s. 141]. Wydaje się jednak, że tylko nieliczni dydaktycy potrafią umiejętnie budować i ujawniać swą podmiotowość w interakcji z uczniem zachowując przy tym swój autorytet.

Za J. Stewartem warto tu przywołać i podkreślić tezę, iż „kluczowe jest to, aby mieć świadomość człowieczeństwa własnego i innych osób i komunikować się demonstrując tę świadomość” inaczej nie możliwe jest pobudzanie i wzmacnianie procesów wewnątrzgrupowych [Stewart, 2008, s. 45].

Problem, jaki pojawia się stosunkowo często w środowiskach szkolnych to niedocenianie sfery emocjonalnej w relacjach interpersonalnych. Tego rodzaju komunikację między nauczycielem i uczniem doskonale odzwierciedla model akcji. „Zakłada on, że kiedy nauczyciel mówi, istnieją „słuchacze” (czyli uczniowie), to znaczy osoby, które są jednorodne – których wykształcenie, myśli, uczucia i postawy wobec tematu komunikującego są raczej podobne niż odmienne. Wynika z tego modelu także, iż to, co dzieje się podczas doświadczenia komunikacyjnego, nie ma istotnego wpływu na tożsamość komunikującego. Innymi słowy, wynika z niego, że niezależnie od wszelkich zmian sytuacji komunikujący jest zawsze nauczycielem, nigdy uczniem” – konstatuje przywołany wyżej autor [Ibidem, s. 46].

Dominująca rola przywołanego tutaj interakcyjnego modelu porozumiewania się nauczyciela z uczniem jest efektem tego, że wielu nauczycieli nie potrafi traktować komunikacji jako transakcji, która stanowiłaby proces wzajemnego oddziaływania, gdzie komunikujący nie tylko wysyła przekazy, ale jednocześnie śledzi znaczące reakcje na swoją komunikację.

Nauczyciele ciągle nieufni są do przekonania, że w interakcjach międzyludzkich, opartych na wzajemnej akceptacji i empatii pozwolą swoim wychowankom na takie postrzeganie swojej osoby, które cechuje się zwiększoną akceptacją siebie i innych, a także spontanicznością i ekspresywnością. Warto pamiętać, że „interakcje nauczyciela z uczniem stanowią podstawowy sens pracy szkoły, a zatem to z jego współudziałem uczeń w rezultacie odnosi sukces w szkole” [Domagalska, 2009, s. 149].

Spostrzeżenie dotyczące „chłodnej emocjonalności” w szkole odnosi się również do komunikacji niewerbalnej, ponieważ bywa tak, że nauczyciel z reguły nie przywiązuje większej wagi do kwestii mowy ciała, a jego kontakt z uczniem polega jedynie na przekazach słownych pomijając znaczenia pozawerbalnych zachowań. „Tymczasem obecny stan wiedzy o szeroko rozumianym języku ciała wyraźnie dowodzi, że dla efektywnego porozumiewania się z innymi osobami sprawność operowania mową ciała może być ważniejsza i korzystniejsza niż biegłość wypowiedzi werbalnej. Okazuje się bowiem, że aż 60-65 % znaczeń zawartych w każdej interakcji personalnej wynika z komunikatów niewerbalnych, a tylko 40-35 % jest zawarte w słowach. Takie proporcje źródeł informacji podaje R. Birdwhistell podobnie jak J.C. McCroskey, C. E. Larson i M. L. Knapp” [Sikorski, 2007, s. 9]. Ekspresja niewerbalna dostarcza kontekstu ułatwiającego interpretację usłyszaną wypowiedzi ponieważ komunikaty niewerbalne (takie jak: głos, gesty, mimika, postawa ciała itp.) akcentują nie tylko emocje nadawcy

(w tym przypadku nauczyciela) i odbiorcy (ucznia), ale także informują o uczuciach, osobowości często odsłaniając intencje samego nadawcy.

Wiele nieporozumień w relacjach interpersonalnych nauczyciel – uczeń jest wynikiem niewłaściwie odczytanych intencji, które z jednej strony stanowią zawoalowane oczekiwania, a z drugiej trudności we wzajemnym zrozumieniu. „Ludzie zazwyczaj nie zdając sobie sprawy, stawiają bariery komunikacyjne w swoich rozmowach. Uważa się, że gdy jedna lub dwie strony uczestniczące w rozmowie mają problem, którym trzeba się zająć, lub potrzebę która powinna być zaspokojona, to ponad 90 % czasu tej rozmowy zostaje strawione na stawianie barier” [Gordon, 1994, s. 48].

Według Johna Stewarta bariery komunikacyjne „to reakcje o wysokim stopniu ryzyka – ich wpływ na komunikację jest często (choć nie w sposób nie unikniony) negatywny. Większe prawdopodobieństwo, że te bariery okażą się destrukcyjne, pojawia się wtedy gdy jedna lub więcej oddziałujących na siebie osób pozostaje pod wpływem stresu. Niefortunne skutki zablokowań w komunikacji są liczne i różnorodne” [Stewart, 2008, s. 175]. Mają one negatywny wpływ na samoocenę drugiej osoby, prowadzą do przyjmowania postawy obronnej, budzą opór i resentment. Mogą również prowadzić do zależności, wycofywania się, poczucia klęski i nieprzystosowania w rezultacie minimalizując prawdopodobieństwo, że druga osoba znajdzie własne rozwiązanie swoich problemów. „Każda z takich zapor jest „blokadą uczuciową”; która zmniejsza prawdopodobieństwo, że druga osoba konstruktywnie wyrazi swoje prawdziwe uczucia. Ponieważ zaporom komunikacyjnym towarzyszy wysokie ryzyko wzmacniania tych negatywnych skutków, to ich ciągłe stawianie może przynieść relacji trwałą szkodę” [Ibidem, s. 175].

Powyższy problem najdotkliwiej odczuwają uczniowie z zaburzeniami osobowościowymi np. niską samooceną, nieśmiałością, brakiem akceptacji w grupie, brakiem asertywności, przynależności itp.. Stawiane przez nauczyciela bariery mogą wzbudzić u danego ucznia poczucie lęku przed kontaktami z nim, jak również przed pozostałymi nauczycielami, a także wywołać brak motywacji. W ten sposób „stłumiony” uczeń w większości przypadków z góry skazany jest na niepowodzenie szkolne, gdyż jemu samemu będzie trudno odzyskać utracone poczucie własnej godności. Niejednokrotnie problem ten odciska swe piętno nie tylko na kontaktach interpersonalnych nauczyciel – uczeń, ale również wpływa niekorzystnie na wyniki szkolne, zwykle pogarszając je. Najczęściej spostrzegane zachowania wynikające z niewłaściwej motywacji to: unikanie kontaktu wzrokowego, wiercenie się, przejęzyczenia, mówienie cicho i drżącym głosem, rzadsze zabieranie głosu, sprawianie wrażenia nerwowości. W takiej sytuacji rolę dydaktyka powinno być dotarcie do ucznia i we właściwy sposób podniesienie jego samooceny.

Thomas Gordon opracował reakcje których należy unikać, nazywając je „brudną dwunastką”. Natomiast John Stewart te dwanaście barier komunikacyjnych podzielił

na trzy główne kategorie: I Osądzanie (krytykowanie, przezywanie, stawianie diagnozy, chwalenie połączone z oceną, np. „dobrze to zrobiłeś, ale jakbyś się postarał mógłbyś być lepszy”); II Dawanie rozwiązań (rozkazywanie, grożenie, moralizowanie, stawianie zbyt wielu lub niewłaściwych pytań, doradzanie); III Unikanie udziału w troskach drugiego człowieka (odwracanie uwagi, logiczne argumentowanie, uspokajanie) [Ibidem, s. 177].

Oceniając następstwa zachowań, które wchodzą w skład „osądzania”, nasuwa się przypuszczenie, że utrudniają one zrozumienie przekazu zawartego w wypowiedzi. Wielu nauczycieli wychodzi z założenia, że należy krytykować uczniów, aby się pilniej uczyli. Zjawisko to potwierdzają również badania empiryczne, które dowodzą, że osądzanie jest najczęściej spotykaną barierą w środowisku szkolnym gdzie, rzadko komunikacja nauczyciel – uczeń w trakcie zajęć lekcyjnych bywa „budującą” osobą ucznia. Zazwyczaj jest to komunikacja monologiczna pozbawiona empatii. Na przykład psycholog Carl Rogers zwraca uwagę na fakt, iż „główna bariera w komunikacji interpersonalnej polega na naturalnej skłonności do osądzania – do przyjmowania lub odrzucania tego, co mówi druga osoba” [Rogers, s. 330]. Zakłócenia procesu komunikacji są najczęściej związane z niewłaściwym sposobem nadawania i odbierania informacji, stąd sugerowanie rozwiązań często jeszcze mocniej komplikuje problem, nie rozwiązując początkowego dylematu. Ostatnia grupa barier, prowadzi do świadomego przerywania toku rozmowy poprzez właśnie „unikanie udziału” w troskach drugiego człowieka.

Zjawisko to potwierdza również przeprowadzony w szkole policealnej sondaż na temat komunikacji interpersonalnej między nauczycielem a uczniem. Przeprowadzone badania wykazały między innymi, że około 85 % ankietowanych deklaruje, że bardzo często doświadcza w szkole „osądzania”, a 73 % – że szkolne relacje interpersonalne cechuje „brak udziału w troskach drugiego człowieka”. Z badań tych wynika także, że w środowisku szkolnym praktykowana jest komunikacja bezosobowa – tak odpowiedziało 75 % respondentów, a na częste „moralizowanie” skarży się z kolei 66 % badanych¹.

Zaburzenia w komunikacji interpersonalnej pomiędzy nauczycielem i uczniem mogą pojawić się we wszystkich wyżej wymienionych sferach. Na skutek pojawienia się jednej lub kilku z tych barier uczeń może przyjąć postawę uległą i służalczą – bądź stać się jeszcze bardziej uparty lub kłótlivy. Prawdopodobieństwo negatywnego wpływu barier komunikacyjnych znacznie wzrasta, gdy jedna lub obie strony odczuwają silną potrzebę lub zmagają się z jakimś problemem. Wówczas bariery te, w większym stopniu niż inne sposoby komunikacji zablokują konwersację, udaremnią skuteczne

¹ Badania te przeprowadziłam metodą sondażu diagnostycznego na grupie 80 słuchaczy w 2009 roku

rozwiązywanie problemu przez partnera i zwiększą dystans emocjonalny [Stewart, 2008, 176-177, 186]. Podobnie jest z licznymi panującymi stereotypami uprzedzeniami. Nauczyciele np. chętniej słuchają uczniów o wysokim statusie społecznym niż tych, których status jest niski. Atrybuty wysokiej klasy społecznej powodują, że takim uczniom poświęca się więcej uwagi oraz okazuje się więcej uprzejmości, a także nauczyciel chętniej zgadza się z poglądami takiego ucznia. Natomiast w sposób diametralny zmienia się komunikacja interpersonalna z uczniem, którego status społeczny jest niski, pomimo że tego typu traktowanie jest niesprawiedliwe i niesłuszne.

W celu wyeliminowania chociażby części z wymienionych barier nauczyciel w komunikacji z uczniem powinien bardziej skoncentrować się na słuchaniu i współtworzeniu wspólnych rozwiązań, idei czy też pomysłów. Według Johna Stewarta i Milta Thomasa ten rodzaj komunikacji nazywany jest słuchaniem dialogicznym. Jest to słuchanie, „które ceni i buduje wzajemność, wymaga aktywnego uczestnictwa, jest autentyczne, rozwija się dzięki wierze oraz zaangażowaniu we współdziałanie – zasada się na idei, że całość może być większa od sumy jej części” [Ibidem, s. 235]. Odkrywanie tego rodzaju wzajemnych powiązań w relacjach nauczyciel – uczeń pomija aspekt skupiania się na tym, co jest wewnątrz drugiej osoby, a uwydatnia koncentrację na wspólnie omawianych problemach.

Odmiennym rodzajem słuchania, jest słuchanie empatyczne, które wymaga autentycznego wysiłku. Empatię w sposób następujący określił Carl Rogers:

„Oznacza wejście w prywatny świat spostrzeżeń drugiej osoby i poczucie, że jest się tam w pełni u siebie. Zakłada to bycie wrażliwym przez cały czas na zmiany odczuwanych znaczeń zachodzące w tej drugiej osobie. [...] Bycie z innym w ten sposób oznacza, że na ten właśnie czas odkładasz na bok własne poglądy i wartości po to, by bez uprzedzeń wejść w świat drugiej osoby. W pewnym sensie oznacza to, że odkładasz na bok samego siebie” [Rogers, 1980, s. 142-143].

Należy przyznać, iż nieczęsto się zdarza, by nauczyciele słuchali uczniów w sposób empatyczny. Źródłem takiej postawy można dopatrywać się, z jednej strony, w „tradycji”, to jest w stereotypowym postrzeganiu roli nauczyciela, który nie tyle winien rozmawiać z uczniem i współ-myśleć z nim, co raczej jedynie go „edukować” albo „pouczać”. Z drugiej – powodem może być zbyt mała ufność nauczycieli we własne powołanie, powołanie, którego świadomość pomogłaby nauczycielowi widzieć w uczniu osobę, kogoś godnego rozmowy i współodczuwania.

W podsumowaniu powyższych rozważań nasuwa się jednoznaczne stwierdzenie, że mianem barier komunikacyjnych określa się wszystkie czynniki, które utrudniają zrozumienie przekazu zawartego w wypowiedzi. Aby uniknąć tego rodzaju trudności w komunikacji interpersonalnej (w relacji nauczyciel – uczeń) warto poddać się

„samoobserwacji czyli skupianiu się na środowisku społecznym w celu wychwytywania wskazówek istotnych dla kompetencji w danym kontekście” [Morreale, Spitzberg, Barge, 2007, s. 340]. W teże zależności niezmiernie ważnym elementem jest poświęcanie czasu środowisku uczniowskiemu w taki sposób, aby równoważyło się z własną motywacją, wiedzą i umiejętnościami gdyż to ułatwia interakcję z innymi.

Pomocą w pokonywaniu wyzwań dla kompetentnego komunikowania się jest również przyjmowanie perspektywy innej osoby, które wiąże się z myśleniem i postrzeganiem świata tak jak ta osoba, a także istotne znaczenie ma empatia, która bezpośrednio odnosi się do emocji. Jest to umiejętność doświadczania uczuć podobnych do uczuć innej osoby takich jak: radość i smutek, nastroje i złości oraz refleksje. Zatem dzięki empatii nauczyciel może przewidzieć, jakie uczucia wywołuje w uczniach jego zachowanie, a także jakich reakcji może się spodziewać wnosząc zmiany w komunikacji. „Łącznie empatia i przyjmowanie perspektyw innej osoby pozwalają uniknąć egocentryzmu i nadmiernej bezrefleksyjności oraz tworzyć plany lepiej dostosowane do sytuacji” [Ibidem, s. 343].

Nauczyciel w kontakcie z uczniem może także wykorzystać interaktywne strategie zdobywania wiedzy, gdyż nie zawsze wiedza jest ściśle powiązana z procesami emocjonalnymi i myślowymi. Komunikująca osoba w celu uzyskania informacji o innych zadaje pytania, dokonuje zmiany kontekstu, po to aby sprawdzić reakcję na zmianę sytuacji oraz ujawnianie „Ja” czyli odkrywanie się przed innymi spowoduje, że poczują się oni bezpiecznie i zrobią dokładnie to samo – czyli w rezultacie też się ujawnią.

W poszukiwaniu rozwiązań problemu barier, nauczyciel w relacjach interpersonalnych powinien również zwracać uwagę na przymioty określane mianem „inteligencji emocjonalnej”. Często bagatelizowana jest ta niezwykła umiejętność zarządzania samym sobą i związkami z innymi; umożliwia ona rozpoznawanie wszelkich możliwości i przewycięzania wszystkich życiowych wyzwań. „EQ obejmuje wiele darów i umiejętności, które sprawiają, że nasz świat wewnętrzny jest dynamiczny, oraz takie, które określają reakcje na świat zewnętrzny” [Lynn, 2007, s. 2]. Do tych uzdolnień zalicza się przede wszystkim motywację osobistą, a także osobiste panowanie nad celem swego życia i intencjami. Istotne jest aby osoba emocjonalnie kompetentna posiadała dobrze wyrobione wyczucie odpowiedniego momentu ekspresji emocjonalnej i kontroli emocjonalnej. Znamienną rolę w EQ odgrywa także empatia, dzięki której możliwe jest poznanie perspektyw innych osób. Podobnie jest w przypadku tworzenia autentycznych relacji i związków nauczyciela z uczniami z wykorzystaniem kompetencji społecznych, dzięki którym możliwe jest budowanie sieci relacji społecznych i rozwijanie więzów pozwalających wzbogacić ich dążenia. A. B. Lynn zwraca również uwagę na takie aspekty jak „cechy charakteru i prawość – czynniki pozwalające sprawić wrażenie osób autentycznych i pozytywnie ukierunkowanych; wolę walki umożliwia-

jącą sprostanie zarówno wewnętrznym, jak i zewnętrznym konfliktom oraz ich rozwiązywanie; wreszcie osobista siła oddziaływania która pozwala osiągnąć swoje cele” [Ibidem, s. 2]. Działanie nauczyciela zgodne z osobistą filozofią ma za zadanie wyzwalać w uczniach energię, a także demonstrować motywację w odniesieniu do zasadniczych wartości i przekonań.

Literatura

- Domagalska, S., *Ukryty program szkoły oraz brak kompetencji nauczycieli jako przyczyna utrwalania nierówności społecznych*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W. J. Maliszewski, (red.) *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Toruń 2009
- Gordon, T., *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, przeł. A. Markowska, Warszawa 1994
- Humanistyczne (i inne) konteksty komunikowania „się” i „Ja” w obszarze wartości wewnątrz edukacji* Tom I, Toruń 2007
- Klimek, K., *System wartości i aksjologia współczesnej edukacji*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje*
- Lynn, A.B., *Inteligencja emocjonalna EQ w miejscu pracy 50 ćwiczeń*, Warszawa 2007
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K., *Komunikacja między ludźmi, Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007
- Rogers, C.R., *A Way of Being*, Boston 1980
- Ropski, J., *Integracyjna funkcja umiejętności komunikacyjnych nauczyciela wychowania fizycznego*, [w:] W.J. Maliszewski, (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje, Szkolna przestrzeń interakcji i działań komunikacyjnych* Tom II, Toruń 2007
- Schneider, M., *Pożądana osobowość wychowawcy w zakresie komunikacji*, [w:] K. Błaszczyk, M., Drzewowski, W.J., Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, Toruń 2009
- Sikorski, W., *Gesty zamiast słów. Psychologia i trening komunikacji niewerbalnej*, Kraków 2007
- Setwart, J. (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2008

Dialog w przestrzeni estetycznej teatroterapii czyli o tym jak wykorzystać proces gry w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych

W „Dialogu o tańcu” napisanym przez Lukiana z Samosate, znajdujemy następującą anegdotę o Neronie i jego wybitnym aktorze. Zaprzyjaźniony władca zobaczył aktora na scenie i poprosił cesarza o podarowanie go, tłumacząc, że ma w sąsiedztwie swojego kraju plemiona barbarzyńskie mówiące różnymi niezrozumiałymi językami: „twój aktor będzie znakomitym tłumaczem, bo za pomocą gestu wyjaśni im to, czego nie da się wyrazić językiem” Włodzimierz Staniewski w swoim eseju teatralnym, „Gardzienice – praktykowanie humanistyki” wspomina: „Jakieś dwadzieścia pięć lat temu uczestniczyłem w tańcach deszczu u Indian Zuni w Nowym Meksyku [Staniewski, 2007, s. 165]. Byłem tam świadkiem sceny, w której dziad egzaminował pięcioletniego wnuka z nauki pieśni rytualnej, podpowiadając mu kolejne brzmienie-słowa gestami. Linia życia pieśni wnuka podparta była jego płynną gestykulacją, która musiała pewnie odpowiadać zarówno wysokościom i długościom dźwięków, jak i wyśpiewywanym treściom. Weźmy którykolwiek z albumów Johna Boardmana z malowidłami starożytnej Grecji(...) wertując kartki, możemy odnieść wrażenie, że ruchy poszczególnych, gestykulujących postaci są stopklatką filmu animowanego. Nie ma zastygłych póz. Wszystko się rusza.” [Ibidem, s. 165].

Od początku istnienia świata wszystko znajduje się w ciągłym ruchu. Ruch to komunikacja, komunikacja potrzebuje ruchu rozumianego jako rozwijanie się, przeobrażanie się, działanie.

Potrzeba komunikowania się z otoczeniem jest najważniejszą potrzebą psychiczną każdego człowieka. Ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych sprzyja bardziej efektywnemu porozumiewaniu się, dzięki czemu człowiek potrafi jasno wyrażać swoje oczekiwania i je egzekwować, nawiązuje bliższy kontakt z innymi podmiotami. Im większe są te umiejętności tym lepsza okazuje się współpraca oparta na wzajemnym aktywnym słuchaniu i rozmawianiu. Nauczyciel uważnie słucha swego Ucznia

i szanuje jako rozmówcę, On z kolei precyzyjnie formułuje swoją wypowiedź. W efekcie poprawia się ich wzajemne samopoczucie, a często nawet zwiększa motywacja do nauki i pracy.

Komunikacja jest kluczem do poznania siebie i otaczającej rzeczywistości. Poznawanie świata polega na jego uporządkowywaniu przez nazywanie przedmiotów, zjawisk, zdarzeń i relacji między nimi. Poznanie siebie natomiast ma miejsce wówczas, gdy poprzez umiejętność porozumiewania się z innymi ludźmi, człowiek odkrywa i wypróbowuje swoją zdolność wywierania wpływu na rzeczywistość. Czynniki determinujące rozwój zachowań zorientowanych na innych ukazują złożoność tego procesu. W trakcie jego trwania osoba nabywa kompetencji umożliwiających podjęcie przez nią aktywności skierowanej na zewnątrz, poza „ja”. Do takich bazowych dyspozycji niewątpliwie należy zdolność decentracji poznawczej i interpersonalnej, umiejętność empatii oraz **osobowościowa gotowość do tworzenia w sobie motywacji porozumiewania się**. Dyspozycje te „widać” poprzez jakość kompetencji interpersonalnych czy umiejętności społecznych. Im te kompetencje są wyższe, tym wydaje się większe prawdopodobieństwo kulturowo adekwatnego funkcjonowania z uwzględnieniem sytuacji i stanu swojej osoby oraz innych ludzi. Dzięki takim dyspozycjom odczytywanie potrzeb czy interpretacja własnych i cudzych zachowań jest odwoływaniem się do tego w jaki sposób oraz jak odbieramy, odczytujemy, segregujemy czy porównujemy posiadane doświadczenia.

Według Anny I. Brzezińskiej nauka obrazu siebie pochodzi z patrzenia na siebie z perspektywy różnych sytuacji społecznych. Człowiek spostrzega najpierw bodźce płynące z własnego organizmu, potem dostrzega reakcje na nie innych ludzi, następnie interpretuje etykiety mu nadawane w różnych sytuacjach – brzydki, miły, dobry. To czego się uczy o sobie w relacjach społecznych ma bezpośredni wpływ na jego samoocenę. Często się tak dzieje, że samoocena wpływa na to jak interpretują i postrzegają jednostkę inni [Brzezińska, 2005, s. 402-403].

Według D. Fontany człowiek nie rodzi się z obrazem samego siebie, ponieważ istnieje rozbieżność między świadomością siebie, jako odrębnej istoty, a posiadaniem wiedzy na temat jaką istotą się jest. Gdyby w dzieciństwie człowiek został pozostawiony sam sobie, niewątpliwie zaczął by poszukiwać siebie samego. Fontana dochodzi do wniosku, że własnego „ja” nie można wyrazić słowami, nawet przy pomocy etykiet oceniających. Stanowiąc opis cech ludzkich są tylko pojęciami, na których podstawie człowiek buduje obraz samego siebie [Fontana, 1988, s. 271-274].

Podstawowym natomiast przejawem istnienia człowieka jako człowieka, jak zaznacza Alicja Kuczyńska, jest działanie, które jest wyrazem procesów jego rozwoju i kształtowania [Kulczyńska, 1976, s. 8]. Chodzi o takie działania, które cechuje wyraźny walor emocjonalny, inicjujący zagęszczenie kontaktów międzyludzkich,

a w konsekwencji uczuciową integrację jednostki z życiem zbiorowości, jej afirmację życia oraz szczęścia odnalezionego w sobie.

W obliczu tych humanistycznych preferencji wyodrębnił się problem dialogu „jako centralnej kategorii wyznaczającej relację zachodzącą między człowiekiem a jego światem” [Folkierska, 1986, s. 31].

Obecność dialogu na gruncie pedagogiki jest próbą ukazania go holistycznie, jako sposobu bycia, czy też uniwersalnego fundamentu każdej sytuacji edukacyjnej, w miejsce traktowania go jako jednej z wielu metod wychowawczych [Rutkowiak, 1984]. Postulowane rozumienie dialogu zmierza do ogarnięcia całości osobowości wychowanków i wychowujących. [Rutkowiak, 1992, s. 14].

Równoznaczne z postawą dialogu jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej, którą Andrzej Twardowski określa jako „zdolność do skutecznego porozumiewania się z innymi ludźmi za pośrednictwem przyswajanego języka oraz środków niewerbalnych.” [Twardowski, 1993, s. 127]. Autor wymienia wiele składników wchodzących w skład tej zdolności, z punktu dialogu wydają się jednak najbardziej interesujące „zdolności poznawcze, od których zależy budowanie znaczeń i odkrywanie znaczeń wypowiedzi rozmówcy.” [Ibidem]. Marta i Mateusz Żuk rozwijają, jak sędzę ten aspekt, pisząc „sprawność komunikacyjna zależna jest (...) od rozumienia intencji nadawcy komunikatu, która z kolei wywodzi się z charakteryzującej człowieka zdolności do de-centracji. Ponieważ proces nadawania i wyodrębniania znaczenia związany jest przede wszystkim z właściwościami psychofizycznymi danej osoby oraz ze zinternalizowanym przez nią przekazem społecznym i kulturowym, a także odbywa się w kontekście indywidualnej, osobistej wiedzy o świecie, warunkiem podstawowym, <udanej> komunikacji jest posiadanie przez jej uczestników zdolności do empatii, przez którą rozumie się tutaj umiejętność wykraczania poza egocentryczny system własnych przekonań i wartości.” [Żuk, 2008, s. 274]. Kompetencja komunikacyjna to z jednej strony trudna, a z drugiej fantastycznie nowatorska sztuka edukacji, wymagająca od pedagoga: zdolności do różnicowania sposobów mówienia zależnie od rodzaju sytuacji mówienia, umiejętność szybkiego odkrywania znaczeń wypowiedzi rozmówcy, zdolności nawiązywania i podtrzymywania interakcji za pomocą gestów, mimiki, mowy ciała, spojrzenia i środków językowych, umiejętności organizowania kontraktu społecznego niezbędnego podczas skutecznej relacji między rozmawiającymi.

Zatem dialog jako styl porozumiewania się poprzedza konkretny „warunek”: pełny szacunek odbiór czyichś przekonań i doświadczeń, obserwacji wzajemnych wypowiedzi, emocji, zachowań niewerbalnych bez koniecznych porównań czy ocen.

Dialogowość jako zasada ludzkiego życia była obecna już bardzo dawno np. w tragediach antycznych. Przedstawiają one ludzkie życie jako wydarzenie dramatyczne, pełne sprzeczności i poszukiwań, pełne niekończących się pytań i odpowiedzi.

Według Joanny Rutkowiak koncepcja człowieka uwikłanego w relację ze światem, zawarta w tych tragediach oraz poruszane w nich zagadnienia ludzkiego życia – problem wolności, woli człowieka, odpowiedzialności, cierpienia, śmierci, miłości – są aktualne i dzisiaj, i mają ważne znaczenie dla wychowania ujętego relacyjnie [Rutkowiak, s. 14-23]. Do sytuacji pytanie-odpowiedź jako dialogicznego wymiaru spotkań międzyludzkich nawiązuje Józef Tischner. W artykule „Między pytaniem a odpowiedzią” pisze: „pytanie jest przede wszystkim wydarzeniem, a dopiero potem znaczeniem, jako wydarzenie pytanie otwiera dramat, jako znaczenie określa możliwy zasięg rozumienia i porozumienia (...). Kierując swe pytanie do mnie, dając tym samym wyraz swemu odkryciu mnie, inny człowiek oczekuje, że i ja –przynajmniej częściowo – odkryję się przed nim. Poczynając od pytania, między mną a innym człowiekiem nawiązuje się więź dialogu (...)”. Stawiając pytanie prosi się o odpowiedź, która powinna być rzetelną, prawdziwą – <Wiem, że trzeba dać odpowiedź (...)>. W pytanym rodzi się powinność jako odpowiedzialność za odpowiedź, która „(...) wzbogaca o wiele bardziej tego, kto ją daje, niż tego, kto ją otrzymuje” [Tischner, 1983, s. 119].

Fachowe, otwarte pytania są więc motorem rozwoju, zaś pytania jednoznaczne, ukierunkowane na uzyskanie zwrotnej informacji w przewidywanej wcześniej postaci, mają charakter reprodukcyjny i mimo pewnych walorów kształcących, są dość ograniczone, gdy chodzi o sferę oddziaływań wychowawczych. W każdym dialogu a szczególnie dialogu edukacyjnym ważne jest, by zadawane pytania rodziły odpowiedzi ujawniające „komplikacje, złożoność i wieloznaczność tego, czego próbujemy uczyć, (...) głębię i całościowość doświadczenia człowieka-świata” [Rutkowiak, 1992, s. 33]. Różnorodność odpowiedzi (wynikająca z indywidualności rozmówców, odmienności postaw, zapatrywań na dany problem, itp.) może stanowić podłoże dialogu ukierunkowanego na określoną kategorię celów, na przykład kategorię określaną przez J. Rutkowiak mianem „wymiany negocjacyjnej”. Dla tej odmiany dialogu istotne są pytania i odpowiedzi odzwierciedlające różnice zdań między podmiotami interakcji.

Spornych kwestii jest wiele ponieważ dostarcza ich zmieniająca się rzeczywistość, która sama z siebie ma charakter pluralistyczny, a przy tym dla każdego z podmiotów jest czymś subiektywnym.

Dialoguje się w wielu różnorodnych przestrzeniach, w tym także **w przestrzeni estetycznej – artystycznym obszarze procesów gry.**

Dialog w teatroterapii, jest zawsze rodzajem aktywności charakterystycznej dla relacji człowieka ze światem – prymarnie – ze światem osób. Teoria terapii teatrem i jej praktyka dotyczy oddziaływań kompensacyjnych, terapeutycznych czy profilaktycznych w których uczestniczy zarówno osoba wspomagana, która przejawia trudności lub zaburzenia w sferze psychicznej, somatycznej lub społecznej, jak i osoba wspomagająca [Stańsko, 2009, s. 30]. Jest to taka forma działań teatralnych, która tworząc

warunki umożliwia Osobie przekraczanie własnych możliwości przy jednoczesnym uświadomieniu sobie określonych, osobniczych ograniczeń. Celem jest nie gra aktorska a świadoma chęć przemiany, dialogowanie ze sobą. Ta osobista rozmowa oparta jest często tylko na znaku cielesnym, nieraz na prostej strukturze dźwięków otwierających przestrzeń dla wieloznaczności odczuć czy poglądów. Można by powiedzieć, iż w procesie teatroterapii (tak jak w teatrze w ogóle) „wskutek wkomponowania elementarnych składników ludzkiego bytu, takich jak słowo lub dźwięk do zupełnie nieoczekiwanej ramy sytuacyjnej lub nieadekwatnego miejsca, pojawia się nowa jakość” [Kowalczyk, 1995, s. 11]. Człowiek – aktor w strategii teatralnych działań odnajduje miejsce, dzięki któremu „uzyska potencjał uwalniania się od falsyfikacji siebie, poprzez nakładane przebrania i koniunkturalnie, serwilistycznie czy merkantylnie podejmowane quasi metamorfozy. Poszukiwać zatem będzie własnej autentyczności (...) „Tutaj – w procesie gry, w procesie kreacji przeważać musi model transakcyjny [Krasoń, 2010, s. 55-56]. Dla tego modelu, jak pokazują Pieszak i Heller, istotne są dookreślające go metafory: „mówienie jako ujawnianie siebie”, czy „słuchanie jako lepienie wspólnych znaczeń” [Pieszak, Heller, 2009, s. 95-96]. Wtedy uczestnicy komunikacji wnoszą osobiste doświadczenia, wiedzę i „obszary znaczeń” w tworzone sytuacje komunikacyjne. Dzięki temu, że zaczyna działać mechanizm „otwarcie rodzi otwarcie”, poprawia się jakość komunikacji; nie tylko są oni nagradzani „otwartością” rozmówcy, lecz także wzbogacają wiedzę o sobie i własnej tożsamości.

W teatroterapii dialog to rodzaj wymiany informacyjnej między partnerami. „Istnienie” informacji i ich „przetwarzanie” w teatralnym kodzie znaków to – zapożyczając określenie za J.Rutkowiak, – „myśl w ruchu”, gdzie „nie problem jako zadanie poznawcze, lecz problematyczność, jako najogólniejsza zasada doświadczenia (...)” jest pierwszoplanowa [Rutkowski, 1992, s. 27-28]. Formę niezwyklego obszaru określa tutaj specyficzne medium a mianowicie artystyczna forma wyrazu, wykorzystywana jako środek komunikowania się. **Komunikowanie się w procesie zmiany** wymaga ujawniania uczuć i emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, co jest możliwe właśnie dzięki porozumiewaniu się członków Zespołu. Praca z emocjami w twórczym akcie ma ułatwiać rozumienia ich znaczeń. Emocje są nie tylko wyrazem ustosunkowania się do świata i siebie samego – jak pisze B.Szychowiak „ale również kompasem ułatwiającym orientację w otoczeniu, narzędziem porządkowania świata, wskaźnikiem jakości życia i sposobem komunikowania się z innymi” [Szychowiak, 1999, s. 241]. W obszarze procesów gry w teatroterapii zachodzą negocjacje, które (moim zdaniem) oparte są w dużej mierze na systemie znaków „nieostrych” rozgrywanych także w postaci działań intersemiotycznych. Relacja taka zakłada przekodowywanie znaków jednego rodzaju na znaki innego. „Przekład intersemiotyczny to przekład jednego systemu na inny, transponowanie języka dzieła na różne języki możliwe do analizy za pomocą

posiadanych przez odbiorcę kodów. Identyczne informacje mogą być przekazywane w odmiennym kodzie, np. obrazie, konfiguracji dźwięków, egzemplifikacji ruchowo-przestrzennej, teatralnej” [Krasoń, Mazeba-Domagala, 2005, s. 16].

Aby konstruktywnie wykorzystywać odbierane informacje zdobywa się m.in.: 1. umiejętność gestykulacji, a więc adekwatność ruchu rąk, dłoni, palców, nóg, stóp, głowy i korpusu ciała, 2. uświadamia się znaczenie wyrazu mimicznego twarzy – jej bogatych możliwości przekazywania zarówno stanów psychicznych, jak i informacji obiektywnych, 3. poznaje rolę dotyku i kontaktu cielesnego, 4. określa funkcje sposobu ubierania się, czesania, ozdabiania, malowania, ekspozycji wizualnej, 5. w pracy nad rolą, w improwizowanych dramatyzacjach czy analizach spontanicznych kreacji i warsztatowych zadań aktorskich odkrywa się jakie nośniki informacji mają dźwięki paralingwistyczne takie, jak westchnienia, pomruki, płacz, sapanie, gwizdanie, jęki, śmiech, przydźwięki w rodzaju „eee”, „yyy”, czyli wszelkie odgłosy które nie tworzą słów i ich części.

Jednak najczęściej w komunikowaniu się w artystycznej przestrzeni gry zastanawia znaczenie kanału wokalnego – intonacji, akcentowania, barwa głosu, rytm mówienia, szybkość mówienia, wysokość głosu [Nęcki, 1996, s. 12]. To informacje niezbędne w zrozumieniu innego człowieka, jego optyki świata.

Teatroterapia w swojej przestrzeni estetycznej dialoguje językiem sztuki. Językiem uniwersalnym, bo jak pisał Erich Fromm, „jedynym jaki ludzkość kiedykolwiek wytworzyła, identycznym dla wszystkich kultur i epok” [za: W. Karolak, 1997, s. 9]. Jedyne, co jak sadzę, jest w tej przestrzeni wymagane to **dialogowe obcowanie** w którym to artystyczny kod, umowny, sceniczny znak czy symbol stanowią swoisty język zrozumiały dla większości współpartnerów teatralnego „dziania się”. To rodzaj rozmowy, gdzie partnerzy z doświadczeń własnych snują opowieść o Człowieku, jego wartości i pojmowaniu Świata. Wrażliwość na Drugiego, oznacza potocznie dwie pokrewne sobie umiejętności: współodczuwanie oraz zdolność do przenikania przeżyć innego człowieka. Mając do dyspozycji zdolność ekspresji dramatycznej przyrodzoną każdej Istocie – ujawniania się mniej lub bardziej akceptowane doświadczenie własne. Może odbyć się to w formie komunikacji werbalnej. Może być też takim aktem skupienia się nad Kimś (postacią dramatu), że poprzez tworzenie czy kreacje sceniczne ujawnia się jego obraz w języku przestrzeni, kolorów, dźwięków lub w języku milczenia. Przez „kanał werbalny” przechodzą fakty a przez „kanał niewerbalny” – czyli „pozajęzykowy system znaczeniowy” – uczucia i nastroje [za: Ziomek, 2003, s. 159]. Emocje wyzwlane w przeżyciu estetycznym są fundamentem dla myśli. Tadeusz Kowzan pisze, że w słowie wypowiedzianym przez aktora najpierw ujawnia się sens językowy „jest on znakiem przedmiotów, osób, uczuć idei, lub ich wzajemnych stosunków, ale już ich intonacja, sposób w jaki aktor wypowiada to słowo, może zmienić jego walor. Mimika

i gest mogą podkreślić znaczenie słów, bądź zdemontować je, bądź też nadać im szczególny odcień” [Kowzan, 2003, s. 159].

Podczas grania ról zachodzi „zjawisko” podwójnej perspektywy czyli przyjmowanie cudzej przy jednocześnie aktywnie działającej perspektywie własnej. W procesie gry można by, jak sądzę, wyznaczyć **trzy główne wymiary rozwijania zdolności do wykraczania poza własną perspektywę w percepcji i poznawaniu drugiego człowieka.**

Wymiar pierwszy to wymiar percepcyjny czyli wyobrażenie jak Osoba czy sytuacja ukazana w dramatycznej grze jawi się Komuś – kto jest jednocześnie i nadawcą i odbiorcą owego komunikatu – Komuś, kto zajmuje odmienne stanowisko lub środowisko.

Wymiar drugi to wymiar poznawczy kiedy podczas tworzenia zachodzi jednocześnie wnioskowanie na temat cudzych myśli, uczuć czy intencji działań [Hannaford, 1995, s. 11, 50, 51].

Z kolei wymiar afektywny to wnioskowanie na temat cudzych reakcji emocjonalnych.

Te wymiary działań teatroterapeutycznych mogą być niezmiernie ważne dla współczesnego nauczyciela, który powinien wykazywać „skłonność do percepcyjnego, poznawczego i afektywnego przyjmowania cudzej perspektywy” [Davis, 1999]. Bowiern, jak pisze M.H. Davis” z procesem przyjmowania cudzej perspektywy łączy się trafność ocen społecznych oraz tzw. skłonność do doświadczania przeżyć własnych związanych z obserwacją przeżyć innych” [Ibidem]. Uznanie przez nauczyciela owych percepcyjnych, poznawczych i afektywnych dyspozycji ma pogłębić Jego refleksję nad sobą, ułatwić dokonanie rewizji niektórych niesłusznych sądów, przekonań i stereotypów. Tego rodzaju ocena stanu rzeczy pozwala stawiać obiektywne rozpoznania, także podnosić swoje kompetencje, a tą wiedzą dzielić się z rodzicami i dziećmi – przyszłymi rodzicami. Dzięki autorefleksji nabiera się doświadczenia niezbędnego w pracy wychowawczej.

Systematyzując, nazywając wnioski z doświadczeń wytwarza się własne indywidualne zasady i normy postępowania – w teatroterapii zgodne z humanistyczną teorią wartości. Takie właśnie postępowanie może stanowić punkt wyjścia w drodze do nowych odkryć i podnoszenia swoich osobistych kompetencji. W pełnym szacunku odbiorze czyichś przekonań czy doświadczeń nauczyciel potrafi odczuwać i okazywać uczniowi swoje emocje, także te negatywne. O tym dosyć nowym ujęciu w pedagogicznej przestrzeni, piszą Żukowie. Piszą oto, „że nauczyciel ma całkowite prawo do odczuwania i okazywania na przykład emocji negatywnych, o ile sobie je uświadamia, potrafi je określić i tak pokierować swoimi działaniami komunikacyjnymi, by nie były one wymierzone przeciwko komukolwiek, a stały się np. przyczynkiem do pokazania i omówienia roli emocji w życiu każdego człowieka.” [Żuk, 2008, s. 274]. Oznaczać to powinno, że doskonale rozpoznając, a nie osądzając stany emocjonalne wychowanków potrafi on pokierować tak rozmową, by każdy przyjął odpowiedzialność za swoje słowa i czyny.

Nauczyciel formalnie przygotowany do dialogu w przestrzeni estetycznej teatroterapii powinien umieć bezpiecznie odszukać z uczniem jego sposób oswojenia się z osobistymi niedoskonałościami po to, by ów uczeń mógł osiągnąć swoje przymierze z własną niewystarczalnością czy trudnymi do zaakceptowania deficytami. Celów teatroterapii jest wiele, ale zawsze ten sam sens działań, który można by określić słowami Katarzyny Krasoń jako „rekonstruowanie sensu prawdy o sobie” [Krasoń, 2010, s. 56]. Autorka pisze „nie chodzi o to, by udawać, że jest się kim innym, ale by odnaleźć siłę w tym, iż przezwyciężać będziemy trudności, przyjmując wyjściową postawę pokory wobec tego, kim chcielibyśmy być.” [Ibidem].

Dialog w przestrzeni estetycznej mający odniesienie do wychowania i terapii (tutaj sztuką teatru) mógłby jak sądzę spełniać założenia dialogu edukacyjnego, który wg. Rutkowiak jest „realną lub możliwą wymianą między wszelkimi «podmiotami» edukacyjnymi, w pełnej gamie różnorodności ich duetowych powiązań” [Rutkowiak, 1992, s. 27]. W teatroterapii wyróżnić **należałoby podmioty, które podejmują „wysiłek rozumienia i zrozumienia”**. Nauczyciel jako uczestnik warsztatów teatroterapii może wtedy szczególnie pogłębiać swoje kompetencje psychologiczne.

W rozważaniach Wacława Strykowskiego na temat szkoły współczesnej i zachodzących w niej procesów, kompetencje komunikacyjne i psychologiczne – pedagogiczne autor uznaje za obszar ważnych kompetencji dla zawodu nauczyciela. Pedagog ma posiadać „umiejętności wykorzystania tej wiedzy w celu poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole (...)” [Strykowski, Strykowska, Piechowski, 2003, s. 23].

Poniżej przedstawiam wypowiedzi studentek pedagogiki¹ czynnych uczestniczek autorskich warsztatów teatroterapii zatytułowanych „Deszczu granie”² – wypowiedzi obrazują wynik ustalanych i rozważanych w procesie gry znaczeń metaforycznych poszczególnych scen.

Warsztaty prowadzone były zgodnie autorską koncepcją, ujęta w idei:

1. ROZGRZEWAĆ (wprowadzać aktora w to nieznanne a zatem nie podyktowane rozumem)
2. TWORZYĆ NOWE (wywoływać czyli improwizować)
3. BYĆ ZASKOCZONYM (wykorzystywać podszept głosu z wewnątrz, bez rozumu, bez przesady, bez wysiłku, powoli i uważnie, nie musieć tłumaczyć, samemu decydować dokąd)

¹ Autorskie warsztaty teatroterapii prowadzone przez autorkę tego artykułu, odbywają się w ramach zajęć kierunkowych na kierunku Pedagogika- edukacja wczesnoszkolna z arteterapią na Wydziale Pedagogiczno Artystycznym w Kaliszu UAM w Poznaniu

² Wszystkie wypowiedzi studentek III roku studiów stacjonarnych i niestacjonarnych I stopnia semV/ 2010 r. (za ich pisemną zgodą) zostały przez autorkę pogrupowane wg. kolejności pytań

4. ZAKŁÓCIĆ RUTYNĘ (mieć własną, niepowtarzalną poetykę dla opisywanej historii).

W warsztacie partycypują dwa procesy: po pierwsze rozumienie, którego podstawą jest empatia, oraz wyjaśnianie dotyczące odkrywania znaczeń. W teatralnym zdarzeniu jakim była określona sceniczna improwizacja, „ogranicza się uwagę nakierowaną na rejestrowanie doznań o charakterze zmysłowo afektywnym a intensyfikuje semantyczne przetwarzanie informacji” [Jagiełło-Rusiłowski, 2010, s. 68]. Rzutowanie doświadczeń własnych determinuje spostrzeżenie wykreowanej wspólnie teatralnej treści – spektaklu – jego kontekstu, a co za tym idzie rozumienia i wyjaśnienia zawartych w nim znaczeń. Wspólna obserwacja procesu gry zmierza do swojego, prywatnego nacechowania percypowanych zjawisk. Dzięki temu możliwym staje się odzyskanie sensów i implikacji dla siebie. Wyjaśnienie bliskie indywidualnemu odczytaniu zawartych znaczeń uczy wypowiadania się, nastawionego na komunikowanie doznań osobistych. Powstaje akt hermeneutyczny, który polega na pełnym spotkaniu się świata autora znaku ze światem odbiorcy na płaszczyźnie znaku, na podstawie którego – poprzez tożsamość struktury osobowej i duchowej – osoba może sobie odtworzyć identyczność sensu i funkcji znaku w odpowiednich warunkach. Autor znaku jest w tym przypadku jednocześnie nadawcą i odbiorcą komunikatu. Akcja spektaklu, kończącego warsztat „Deszczu granie czyli poszukiwanie rytmów w sobie” rozgrywa się na kilku poziomach interpretacyjnych: społecznym, terapeutycznym i artystycznym.

„Deszczu granie czyli poszukiwanie rytmów w sobie”³

„Rekwizyty pojawiające się w spektaklu uruchamiają naszą wyobraźnię. Każdy odbiorca może podjąć indywidualną interpretację każdej sceny. Dla jednej osoby białe serwetki mogą ilustrować liście na drzewie, a dla innej osoby mogą być białymi, niewinnymi ptakami. Rekwizyty mają symboliczne znaczenie. Nie należy odczytywać ich dosłownie. Np. lina jest odzwierciedleniem splątania wnętrza; kokon jest uzmysłowieniem zależności od świata i od innych. Muzyka, która pojawia się przez cały czas trwania spektaklu odzwierciedla stany pogodowe: delikatna, spokojna muzyka to mżawka, natomiast muzyka szybka, gwałtowna, głośna to ulewa. Dzięki ćwiczeniom terapeutycznym osoba grająca poznaje budowę swojego ciała, funkcjonowanie i możliwości poszczególnych jego elementów”.

³ Wypowiedzi studentek studiów stacjonarnych Pedagogiki: kierunek „Edukacja wczesnoszkolna z arteterapią” WPA w Kaliszu na pytania dotyczące zrealizowanego przez nie spektaklu „Deszczu granie czyli poszukiwanie rytmów w sobie” (EWA III rok studia stacjonarne 1° – sem V. 2010 r.)

„Wszystkie sceny „DESZCZU GRANIE” można uznać za wielowątkowe, czyli każdy odczytuje, odbiera je na własny sposób, na taki jaki podpowiada mu wyobraźnia i symbolika poszczególnych elementów scenografii, jak i sposób gry aktorów.”

„Główny temat: Deszczu granie czyli wykorzystanie rytmu jako motywu przewodniego we wszystkich scenkach etiudy” Motywem przewodnim jest zniewolenie. Muzyka powoduje, że osoba zniewolona nie może się uwolnić gdyż rytm sprawia iż postać ta jest „zamknięta” w schemacie muzycznym. Aktor1 dobiera do siebie maskę, czyli wpasowuje się w schemat. Aktor2 przy pomocy metalowych kulek wybija rytm – deszczu granie, następnie czworakuje powtarzając temat.. Pokazana jest tu pierwsza faza życia człowieka – dziecko, które czworakuje i od samego początku wpisuje się w określony rytm. „

„Wkładanie postaci w ramy rzeczywistości. Postać jest ze wszystkich stron manipulowana. Zostaje zaszyta w nowy schemat życia. Ubranie, które jest kontynuacją maski sprawia, że człowiek poprzez doświadczenie, kulturę, społeczeństwo, wychowanie zostaje wpasowany w schemat jakiegoś postępowania. Aktorka gryząca andruta do rytmu muzyki, wydaje się być pewna siebie. Spycha z krzesła osobę zaszytą w ubranie (schemat) i jest z tego dumna. Jednak jej indywidualność również zostaje zahamowana. Pozwala się owinąć w różne materiały, które sprawiają że postać ta staje się nieco komiczna i jest wepchnięta w schemat jakim jest moda”.

temat wiążący wszystkie improwizowane dramatyzacje?⁴

Każda ze scen spektaklu ukazuje świat emocji, ludzkich słabości i problemów. Przeplatają się tu życiowe trudności, ludzkie ograniczenia, nieustanna walka i próba wyzwolenia. Spektakl jest próbą odnalezienia drogi. Dokąd? Na to pytanie każdy z uczestników musi sam odnaleźć odpowiedź.

- życiowe rozterki
- dylematy młodości
- przemiana

okresy w życiu człowieka jakie można odnaleźć w tych scenach

- młodość
- wchodzenie w dorosłość
- etap narodzin

Improwizowane dramatyzacje najbardziej symboliczne

Scena, którą można uznać za najbardziej obrazową to moment, w którym aktorki wcielają się w postacie niewidomych. To metafora ludzkich ograniczeń i ciężarów, które z trudem, ale jednak – możemy z siebie zrzucić. Najmniej metaforyczną sceną

⁴ Wypowiedzi studentek studiów niestacjonarnych Pedagogiki: kierunek „Edukacja wczesnoszkolna z arteterapią” WPA w Kaliszu na pytania dotyczące zrealizowanego przez nie spektaklu „Deszczu granie czyli poszukiwanie rytmu w sobie” (EWA III rok studia niestacjonarne 1^o- sem. V. 2010 r.), przytaczam za zgodą uczestniczek

wydaje się moment rozpoczynający spektakl, ponieważ widz potrzebuje chwili czasu, by wczuć się w problem. Cięższe sceny występują więc nieco później.

- *gdy grający zrzuca dziewczyny ze swoich pleców i z kolan – symbol ludzkich ciężarów,*
- *jedzenie wafli przez dziewczyny – symbol kłótni, międzyludzkich nieporozumień*
- *pomoc osobie owiniętej liną – symbol pomocy osobie rozchwianej emocjonalnie*
znaczenie rekwizytów

Rekwizyty użyte w spektaklu mają niebagatelne znaczenie. Andruty zdają się być symbolem dialogu międzyludzkiego, ale także wewnętrznego dialogu każdego z nas. Woda jest zbawieniem, uwolnieniem od udręki i cierpienia. Sznur, który trzymała w rękach aktorka jest metaforą naszych problemów emocjonalnych, słabości, załamania oraz chwil zwątpienia. Kokony są wyrazem ludzkiego uwiązania, pozbawienia swobody, podporządkowania się światu i innym. Niekiedy przykładowy kokon wkładamy sami, niekiedy jesteśmy w nim poprzez społeczeństwo.

„Dziewczyna ze skakanką”

aktor zza kurtyny wyrzuca grubą linę, sznur. Wychodzi i owija się nią. Symbolizuje to osobę zagubioną, rozchwianą emocjonalnie, uwikłaną w problemy. Lina ją osacza i tak samo jak problemy sprawia, że traci grunt pod nogami, jest niestabilną osobą.

Drugi aktor wychodzi zza sceny, zasłania jej oczy czarną przepaską i zarzuca linę na plecy. Przepaska symbolizuje pomoc – „zaufaj mi”. „Pomocnik” po zarzuceniu liny na swoje plecy pomaga rozchwianej osobie wyjść → symbolika wychodzenia z problemów, pomagania osobie słabszej.

Każda scena jest symboliczna (w zależności od konkretnych rekwizytów), jednak najbardziej symboliczną sceną jest scena pt. „Maski w wodzie” (przebiecie fali przez jedną osobę – prekursor, pierwsza osoba, która dojrzała, wyzwoliła się; a później całą grupę – wszyscy podążyli ścieżką wyznaczoną przez prekursora).

Zwijanie wełny – ograniczenie, zbieranie swoich doświadczeń, zamykanie się; Kulki metalowe- drogowskaz; Skakankalsznur – ubezwłasnowolnienie; Kokon – narodzenie, odrodzenie, brak ograniczeń, wyzwolenie się

okresy w życiu człowieka, które można odnaleźć w rozgrywanych scenach

- Z maską – poszukiwanie własnej tożsamości.
- Kulki do torby – zbieranie własnych doświadczeń.
- Rzucanie kulek – otwarcie na świat, dzielenie się własnymi doświadczeniami.
- Manekin prowadzony przez ludzi – uleganie presji społeczeństwa, podporządkowanie się.
- Ubieranie człowieka – człowiek otrzymuje różnego rodzaju etykiety „ubran-ka”, jednak pozostaje w zgodzie z własnym ja.

- Poszukiwanie sensu czterech ślepców – poszukiwanie sensu gdzieś daleko a jeden ze ślepców znajduje go (w przerośni) we własnej kieszeni (w samym sobie – kulki w kieszeni), pomimo odnalezienia go nie doceniamy, trwonimy bo nie rozpoznajemy. Pozbywanie się ciężaru życia, (trosk, zmartwień) dopiero wtedy człowiek zaczyna jasno widzieć (trzeźwo myśleć).
 - Scena z liną – uwięzienie siebie samego, ograniczenie siebie samego, ślepe zaufanie komuś obcemu. Przyjaciół nie rozwiązuje twoich problemów a sprawia że problemy stają się cięższe.
 - Kokony – zamknięcie się w sobie, odizolowanie, aby później móc się narodzić na nowo.
 - Poszukiwanie sensu czterech ślepców – poszukiwanie sensu gdzieś daleko. Jeden ze ślepców znajduje go (w przerośni) we własnej kieszeni (w samym sobie – kulki w kieszeni) Pomimo odnalezienia go nie doceniamy, trwonimy bo nie rozpoznajemy.

W spektaklu zauważyć można odniesienie do faz rozwojowych dziecka takich jak: okres życia płodowego, a ściślej fazy zarodkowej, która charakteryzuje się znaczną wrażliwością na czynniki zewnętrzne, jak również faza płodu, gdzie zaczynają pojawiać się pierwsze ruchy. Można też nadmienić okres niemowlęcy w ciągu, którego dziecko uczy się poznawać otoczenie, jak również kształtuje w sobie zdolność emocjonalnego reagowania.

tytuł ogólny jaki można nadać wszystkim propozycjom scenicznym oraz poszczególnym improwizowanym dramatyzacjom

Całość: „Przejście”, „Życie”, „Przemijanie”, „Zmiany”, „Ja – człowiek”

Tytuły scen:

SC 1: MARIONETKA

SC 2: BEZTROSKI ŚWIAT DZIECKA

SC 3: POKONANIE LĘKÓW

SC 4: OTWARCIE NA INNYCH

SC 5: JA I KTOŚ

SC 6: NIESTAŁOŚĆ UCZUĆ

SC 7: ODKRYWAM SIEBIE, ODKRYWAM ŚWIAT

SC 8: WIDZĘ WSZYSTKO INACZEJ

SC 9: SPOTKANIE Z DRUGIM CZŁOWIEKIEM

SC 10: TONĘ W ŻYCIU

Osobiste refleksje uczestniczek

- *byłam pod wrażeniem emocji jakie potrafi wywołać teatralne zadanie jakim w moim przypadku było „zrobić na drutach kawałek sweterka z nici niewidzialnych, wyciągniętych, wyprutyh? z będącej na scenie skulonej postaci – a wszystko w szalonym tempie, do skocznej muzyki – to było tak proste i tak niesamowicie*

zaskakujące, że długo o tym wszystkim myślałam i naprawdę nadawała temu zdarzeniu jakiś osobisty ale nietatwy wgląd;

- *bycie w procesie gry prowokuje bezpośrednie refleksje „tak to można widzieć? nie wiem skąd przyszło ci takie rozumienie, może jednak odczytać można to jeszcze inaczej ale razem?*
- *jakość spektaklu była mniej ważna od interaktywności między naszymi pomysłami i rozwiązaniami scenicznymi tematu;*
- *proces gry prowokuje wywołanie reakcji pamięciowych, a może to reakcje pamięciowe zmieniają sens improwizacji?;*
- *poznanie mechanizmów pracy w grupie zadaniowej;*
- *podczas gry – możliwość zobaczenia problemu oczami postaci a potem przeżycia tego co czują inni jak mnie widzą „w akcji”, co czują inni – to wszystko daje świetny punkt wyjścia do dyskusji i innych działań;*
- *dzięki fikcyjności sytuacji oraz faktu, że raz byłam w roli a zaraz potem oglądałam wszystko poza rolą – mogłam poczuć z dystansem jak trudno się porozumieć, jak można mylić albo odczytać motywacje innych ludzi oraz jak my często błędnie pokazujemy swoje pragnienia;*
- *dobrze ze w procesie gry, w udawaniu, w świecie udawanym ludzie potrafią rozmawiać w konflikcie i o konflikcie, o marzeniach.*

Na koniec wypowiedź – podsumowanie⁵

Staraliśmy się odpowiadać na sytuacje, czerpiąc pomysły z własnych obserwacji i doświadczeń. Dotykać problemów współczesnego człowieka. Być jednocześnie twórcą i autorem spektaklu. Wychodzić do widza i dzielić się z nim odczuciami. Jak mówił Jerzy Grotowski: „...teatr jest aktem poczętym za sprawą reakcji i impulsów ludzkich, za sprawą kontaktów międzypersonalnych. Jest to akt natury biologicznej i duchowej zarazem.” Praca nad spektaklem pozwoliła nam bardziej zrozumieć siebie i swoje reakcje, spojrzeć na człowieka bardziej globalnie. Otworzyć się na innych i uwolnić często głęboko skrywane emocje. Jak twierdzą uczestnicy warsztatów oprócz świetnej zabawy, ciężkiej pracy i emocjonalnego zaangażowania zdobyli umiejętność czytania i słuchania samego siebie [Ibidem, s. 248].

Większość spektakli teatroterapii powstałych na bazie improwizacji sprawia wrażenie wyreżyserowanych i aż trudno uwierzyć obserwatorom, że zostały tworzone pod wpływem chwili i są wynikiem kumulacji indywidualnych cech twórców. A jednak to prawda...

Dialog w przestrzeni estetycznej jest najczęściej komunikacją za pomocą metafory. Gdy na przykład mowa o studni, obraz może dotyczyć idei pragnienia.

⁵ Wypowiedź twórczyni „Teatru bez klamek” Sylwia Majcher, zamieszczone w jej pracy dyplomowej pt. „Improwizacja w tańcu współczesnym jako forma wypowiedzi artystycznej młodzieży” napisanej pod kier. autorki

Poniżej prezentuję przykład tego typu dialogu w warsztacie teatroterapii pt. „**KOBIETY IDĄCE DO STUDNI czyli historie milczące...**”⁶

1. Praca z ciałem „ku ustaleniu wspólnego rytmu grupy”

Ciało w działaniu to kanał ekspresji siebie, namacalny dowód indywidualnej fizyczności, poprzez którą osoba doświadcza własnej obecności w kontaktach z innymi ludźmi. Wszystko zostaje przeniesione do „tu i teraz”, czyli staje się realne. Gdy osoba jest w procesie gry zdobywa wiedzę o sobie poprzez ciało w działaniu. Poprzez ciało aktor wyraża się w wykonaniu dramatycznym, wchodzi w interakcje z samym sobą i innymi osobami działającymi we wspólnej przestrzeni gry, reaguje na swój świat wewnętrzny i świat zewnętrzny. Poszukuje rytmiczności własnego ciała, rytmiczności i pulsu grupy. Siłą napędową ruchu fizycznego i psychicznego czyli źródłem aktywności człowieka, są potrzeby, które skłaniają go do podejmowania różnych czynności, a więc wzbudzają jego działanie.

Kokon „ku świadomości ciała” (kokon, szal czyli opancerzenie)

– ciało w zamknięciu powłoki

Wykorzystanie symbolu pozwala antycypować rzeczywiste sytuacje problemowe, ujawniać podświadome skojarzenia oraz umożliwia bardziej kompleksowe ich zrozumienie.

– słucham słowa, słucham i powtarzam słowa, nie szukam odpowiedzi, chcę być tą, którą nigdy nie byłam, chcę być wypełnioną własnymi punktami widzenia

Grzeczności warte (grzechu warte)

W ciele zawarte

Twoje pragnienie

Odrętwienie

Drżenie

Mrowienie

Nic nie mówienie

Zagojenie

Odnowienie

Okaleczenie

Jak mocno czujesz?

Skóra

Mięśnie

Kości

Dusza

Dokąd dociera?

⁶ Warsztat autorstwa Anity Stefańskiej i Sylwii Majcher WPA Kalisz zaprezentowany podczas II Wrocławskie Konfrontacje Psychologiczne. Wrocław 2009.

Skąd wypływa twoje pragnienie?
Jak głęboko je zakopałaś?
Chęć zmiany
Przemiany
Czego oczekujesz?
Za czym tęsknisz?
Kogo oszukujesz?
Czy jest coś co daje ukojenie?
Czy podejmujesz ryzyko?
Dla kogo?
Czy jesteś dla siebie wystarczającym powodem?
Jak miękka jest twoja skóra, włosy, usta?
Czy czytasz siebie sobie na dobranoc?
Jakie zakończenie dopisujesz?

Pragnienie... Czy można tęsknić za czymś czego nigdy nie było,.. co nigdy się nie wydarzyło,.. czego nigdy się nie przeżyło? Czy można pragnąć dotyku człowieka, którego nigdy się nie poznało?

2. Droga „ku początkowi”

Za wsią na wzgórzu stoi studnia. Jak od zawsze kobiety idą bosą, w męskich koszulach i długich, obszernych spódnicach po wodę. Milczą. Codziennie noszą na spalonych słońcem ramionach koromysła z wiadrami. W spiekocie po kamieniach i w piachu docierają do studni...

(pytania o motywacje postaci: wypracowana w toku życia równowaga? ustabilizowana i oswojona rola życiowa? Bezradność, schemat, nagość pragnień, pustka? lęk przed zmianą? Uwaga: pytania zadajemy po pełnej realizacji etudy.)

Studnia przed...

Nosimy w sobie głody i pragnienia, których nie nasyci drugi człowiek. I nie ma w tym żadnej jego winy. Winą jest nasze oczekiwanie nasycenia, nasze pretensje, żale i obwinianie każdego. Drugi człowiek nie jest od tego, żeby nas sycić, ale po to, żeby go kochać. A żeby kochać trzeba samemu przygotować się na wewnętrzne umieranie.

Grzech

„Od czasu kiedy pierwszy raz ugasilem pragnienie, zmuszony byłem gasić je nieustannie. Zapragnąć – okazać słabość. Ugasić pragnienie – uwięzić się u źródła” [Walny, 2007, s. 7].

„Doświadczamy niewyrażonych pragnień, lęku przed odrzuceniem przez naszych przyjaciół, kochanków, małżonków, rodziców lub dzieci. Kluczowe znaczenie ma to, że możemy doprowadzić do zmian, jeśli sami się zmieniamy i nie będziemy nalegać, aby druga osoba poczyniła nagłe i gruntowne zmiany. To od nas zależy, czy nauczymy

innych ludzi określonych sposobów stawania się bardziej bliskimi, otwartymi. (...) Jeśli przyjmujesz postawę pasywną i jedynie oczekujesz, że druga osoba zmieni się w taki sposób jaki sobie życzysz, to pozbawiasz się poczucia siły” [Corey, M.Schneider-Corey, 2005, 440].

Studnia po...

Pewnego dnia spadł deszcz i w zagłębieniu ziemi zebrała się woda. W jej zwierciadle ujrzałam twarz „Wydobyć swoje z siebie i ocalić w wizerunku” oto początek historii milczącej. To pragnienie sprawiło, że wykopałam studnię a potem z obawą zajrzałam w jej głąb.

IMPROWIZACJE (proces gry)

tworzenia wspólnego pola znaczeń poprzez odkrywanie i transgresję nowych obszarów „ja” oraz uznanie polifonicznej interpretacji zdarzeń wynikającej ze zmieniającej się perspektywy nadawczo – odbiorczej.

* * *

Postawa dialogu budzi w jednostce pewien wewnętrzny niepokój, który jednak nie jest czynnikiem dezorganizującym ale przede wszystkim twórczo reorganizującym jej osobowość, a więc wpływającym na jej rozwój psychiczny. Ludzie są równocześnie nadawcami i odbiorcami wiadomości. Zatem kiedy ktoś słucha uważnie kogoś i odbiera od niego informacje (jakiś przekaz) to jednocześnie wysyła też komunikat niewerbalny za pomocą wzroku, gestykulacji, potakiwań. Zgodnie z tym poglądem wszyscy uczestnicy komunikacji jako odbiorcy i nadawcy – z pewnej części swoich osobistych obszarów znaczeń, tworzą wspólny obszar znaczenia [Stewart, 2003].

Stąd interesujące wydaje się pytanie o wspólny obszar doświadczeń komunikacyjnych ludzi, którzy tworzą zbieżne obszary znaczenia wynikające z określonych ról i zadań społecznych. Warte zastanowienia jest na ile komunikacja pomaga jednym i drugim tworzyć wspólne rozumienie świata? Jaka jest rola komunikacji w procesie poszukiwania wzajemnego zrozumienia, pomimo braku wspólnego dla wszystkich pola znaczenia? Czy taki „dysonans” znacząco wpływać może na przykład na osiąganie pożądaných celów wychowawczych? Jaka rolę może odegrać wtedy dialog w przestrzeni estetycznej w procesie teatroterapii?

Pytania się mnożą bo pytania i komunikacja potrzebują ruchu rozumianego jako rozwijanie się, przeobrażanie się, działanie.

Marice Marleau-Ponty pisze: **„w momencie ekspresji ja i ten drugi, do którego się zwracam, jesteśmy ze sobą najściślej związani. Natomiast do moich jednostkowych powinności dorzucam jeszcze jedną: zrozumieć sytuacje, które nie są moimi sytuacjami, zbudować drogę między moimi pragnieniami i pragnieniami innych – a to właśnie znaczy wyrazić siebie. (...) Za sprawą działania kul-**

turowego przenoszę się do wnętrza cudzego życia, konfrontuję je z własnym, odsłaniam jedno istnienie drugiemu, staję się za nie odpowiedzialny.” [Marleau-Ponty, 1976, s. 221].

I tak najpiękniej powiedziano by o sensie dialogu w przestrzeni estetycznej teatroterapii.

Literatura

- Brzezińska, A. I., (red.), Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, Gdańsk 2005
- Corey, G., M.Schneider-Corey, Mamy wybór, Poznań 2005
- Davis, M.H., Empatia. O umiejętności współodczuwania, Gdańsk 1999
- Folkierska, A., Dialog a wychowanie, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1, 1986
- Fontana, D., Psychologia dla nauczycieli, Poznań 1998
- Hannaford, C., Zmyślne ruchy, które doskonala umysł, Warszawa 1995
- Karolak, W., Sztuka jako zabawa, zabawa jako sztuka, Warszaw 1997
- Kuczyńska, A., (red.), Sztuka i społeczeństwo, Warszawa 1976
- Kowalczyk, M., Teatr w świadomości uczniów, Warszawa 1995
- Kowzan T., Znak w teatrze [w:] J.Degler (red.) Problematyka teorii dramatu, T. 2, Wrocław 2003
- Krasoń K., Cieleśność aktora – transgresyjna idea rozpadu czy rekonstruowania sensu, [w:] I. Jejtę-Lewkowicz, J. Michałowska (red.) Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie, Łódź 2010, 55-56
- Krasoń, K., Mazeba-Domagala B., Przestrzenie Sztuki Dziecka, Librus, Katowice 2005
- Kuczyńska, A., (red.), Sztuka i społeczeństwo, Warszawa 1976
- Marleau-Ponty, M., Proza świata, Eseje o mowie, Warszawa 1976
- Nęcki, Z., Komunikacja międzyludzka, Kraków 1996
- Pieszak, E., Heller W., Czy w bibliotece publicznej jest miejsce na komunikację interpersonalną, [w:] E. Poniedziałek (red.), Rola bibliotek w lokalnej przestrzeni informacyjnej, edukacyjnej i kulturalnej, Poznań-Kalisz-Konin 2009
- Rusiłowski, Gdzie dialog nie może, tam... dramę pośle, [w:] Drama w stop-klatce, Warszawa 2010
- Rutkowiak, J., Dialog bez arbitra – jako koncepcja relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5-6
- Rutkowiak, J., O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne, [w:] Pytanie-dialog- wychowanie, Warszawa 1992
- Staniewski, W., Gardzienice – praktykowanie humanistyki, [w:] „Dialog” 2007 nr 5
- Stańko, M., Arteterapia, mechanizmy działania z perspektywy neuropsychologii, „Psychoterapia” 2009, 2 (149)
- Stewart, J., (red.), *Mosty zamiast murów. Podstawy komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2003
- Strykowski, W., Strykowska J., Pielachowski J., Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Poznań 2003
- Szychowiak, B., Wspomaganie rozwoju emocjonalnego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i jego znaczenie w rewalidacji [w:] W. Dykcik (red.) Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku, Poznań 1999

- Tischner, J., Między pytaniem a odpowiedzią, czyli u źródeł obiektywizmu, [w:] „Studia Filozoficzne” nr 5-6 (210-211), 1983
- Twardowski, A., Kompetencja komunikacyjna dzieci przedszkolnych w rozmowach z rówieśnikami, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1
- Walny, A., Teatr przedmiotu, Warszawa 2007
- Ziomek, J., Semiotyczne problemy sztuki teatru [w:] J. Degler (red.) Problematyka teorii dramatu, T. 2, Wrocław 2003
- Żuk, M. i M., Kompetencja metapoznawcza jako wyznacznik kompetencji komunikacyjnej- refleksje w kontekście komunikacyjnych zdolności i postaw nauczyciela, [w:] Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń, (red.) A. Błachnio i In., Toruń 2008

inne:

<http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2002/07/index.html> z dnia 2007-11-27.

Wypowiedzi studentek studiów stacjonarnych Pedagogiki: kierunku „Edukacja wczesnoszkolna z arteterapią” WPA w Kaliszu na pytania dotyczące zrealizowanego przez nie spektaklu „Deszczu granie czyli poszukiwanie rytmów w sobie” (EWA III rok studia stacjonarne 1^o – sem V. 2010 r.)

Wypowiedź twórczyni „Teatru bez klamek” Sylwia Majcher, zamieszczone w jej pracy dyplomowej pt. „Improwizacja w tańcu współczesnym jako forma wypowiedzi artystycznej młodzieży” napisanej pod kier. autorki

Warsztat autorstwa Anity Stefańskiej i Sylwii Majcher WPA Kalisz zaprezentowany podczas II Wrocławskie Konfrontacje Psychologiczne. Wrocław 2009

„Tam, gdzie dzicy nie pozerają misjonarzy”. Komunikacja interpersonalna w teatrze szkolnym

Ciekawa i niestety, adekwatnie opisująca obecną sytuację polskiej oświaty metafora Jana Wróbla¹ ukazująca szkołę jako wyspę, gdzie – parafrazując jego słowa – dzicy pozerają misjonarzy, stała się dla mnie pretekstem do napisania tekstu, mówiącego o takim łądzie, na którym panują inne obyczaje [Wróbel, 2008, s. A15].

Na pytanie: „Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę?” nie odpowiem, ale z całym przekonaniem twierdzę, że polski teatr szkolny na pewno tak. Tylko dzięki szczerym rozmowom z uczniami, powstają dobre spektakle, które corocznie² można było zobaczyć podczas kolejnych edycji Ogólnopolskiego Forum Teatrów Szkolnych w Poznaniu. Gdy w jednym roku prezentowane były przedstawienia w ramach „Sceny Dziecięcej”, to w następnym oglądaliśmy spektakle „Sceny Młodzieżowej”.

Kilkuletnie doświadczenia uczestnika Forum pozwalają mi sformułować definicję „teatru szkolnego” jako miejsca, w którym twórcami są dzieci i młodzież, czyli uczniowie szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w wieku od siedmiu do dziewiętnastu lat. Oczywiście te „ramy wiekowe” należy rozumieć umownie, bo do szkoły chadzają także młodszy – sześciolatek, a w zespołach młodzieżowych pozostają starsi – dwudziestoletni absolwenci. Przewodnikami takich zespołów, które pracują nad powstawaniem różnego rodzaju form dramatycznych i parateatralnych są instruktorzy dyplomowani (najczęściej pracownicy etatowi domów lub ognisk kultury) oraz samozwańcy – nauczyciele prowadzący zespoły teatralne w szkołach. Teatr szkolny jest tworzony przez młodych dla młodych (przede wszystkim).

¹ Jan Wróbel jest dyrektorem I Społecznego Liceum Ogólnokształcącego w Warszawie i czynnym nauczycielem tej placówki od momentu jej powstania w 1989 roku. Autor jest również znanym publicystą często wypowiadającym się w mediach na temat polskiej oświaty.

² Ostatnim było XIV Ogólnopolskie Forum Teatrów Szkolnych – Scena Młodzieżowa, Poznań 15-19.02.2009 r.

Przykłady i doświadczenia, na podstawie których piszę ten tekst, zdobyłam przygotowując przedstawienia z moimi uczniami, a także na warsztatach teatralnych dla nauczycieli organizowanych przez Młodzieżowy Dom Kultury nr 2 w Poznaniu. Nie sposób przecenić tych spotkań animowanych przez Teresę Gąsiorowską³, aktorkę, instruktora zespołów teatralnych i członka jury odbywającego się w Poznaniu Ogólnopolskiego Forum Teatrów Szkolnych. Uczestnicząc od 2001 roku w comiesięcznych warsztatach „Klubu Instruktora Teatralnego”, miałam szansę uczyć się sztuki teatru od zawodowców: profesjonalnych aktorów, choreografów, scenografów, kompozytorów.

„Klub Instruktora Teatralnego” to miejsce wymiany doświadczeń z nauczycielami różnego typu szkół, prowadzącymi dziecięce i młodzieżowe zespoły teatralne, które często prezentują się w ramach pokazów studyjnych. Przedstawienia na „deskach” „Klubu Instruktora Teatralnego” zawsze są potem omawiane w gronie klubowiczów. Gorące dyskusje pomagają udoskonalić spektakl, który dzięki temu często zwycięsko przechodzi eliminacje do licznych w całym kraju szkolnych przeglądów teatralnych. Możliwość konsultacji teatralnych z Teresą Gąsiorowską rozwiewa wątpliwości pojawiające się podczas tworzenia przedstawienia z wychowankami.

Kwestie związane z organizacją grupy, przywództwem, rozwiązywaniem konfliktów spadają na barki instruktora prowadzącego grupę teatralną. To on powinien być „adeptem” nie tylko sztuki dramatu, ale również mediacji, aby w życiu grupy nie miały miejsca tragedie.

Bardzo ważnym problemem do rozwiązania przez moderatora grupy teatralnej jest takie rozdzielenie ról, aby każde dziecko czuło się usatysfakcjonowane. Przykładowo: adaptując wiersz „Ballada o uprzejmym rycerzu” Wiery Badalskiej, można zaproponować, aby każdy odtwórca roli dworzanina, wymyślił sobie tę postać, czyli odpowiedział na pytania: jak ona wygląda, jakie ma wady, zalety, hobby, problemy itp. Dzięki temu aktorzy epizodyczni zyskują możliwość kreowania roli tak samo jak ci pierwszoplanowi. Zapobiega to konfliktom w grupie i sprawia, że wszyscy czują się docenieni. Warto rolę królowej powierzyć dziewczynce, która nie jest postrzegana jako piękność, a tej wygrywającej rankingi popularności – rolę mniej atrakcyjnej postaci. Pierwsza zrealizuje najskrytsze marzenia i nauczy się walczyć o siebie, a druga rozwinie umiejętność empatii, co też przyda się jej w życiu. Pamiętać jednak należy, aby tzw. „granica ryzyka wykonawczego” nie została przekroczona, aby młodzi artyści czuli się bezpiecznie w granej przez nich roli, aby mieli poczucie, że są w stanie sprostać zadaniu. Budowanie postaci nie powinno stać się takim „wyzwaniem”, które frustruje

³ Teresa Maria Gąsiorowska - aktorka, reżyser, instruktor i pedagog teatralny, honorowy prezes Poznańskiej Fundacji Artystycznej jest Laureatką Nagrody Marszałka Województwa Wielkopolskiego w dziedzinie kultury za rok 2010.

wychowanka. Innym sposobem na integrację grupy jest zaproponowanie jej członkom, aby wspólnie wykonali dekoracje, rekwizyty, stroje.

Dobłą zasadą tworzenia teatru dla dzieci i młodzieży jest odczytywanie „hic et nunc” dawno napisanego tekstu. Wierność autorowi polega na oddaniu ducha jego dzieła, na umieszczeniu jego idei w uwspółcześnionej formie, adekwatnej do poziomu młodocianych aktorów. Ludzie chcą, aby sprawy sztuki dotyczyły ich, dlatego nawet z tekstów odległych nam czasowo, należy na użytek teatru młodzieżowego, „wyjąć” i pokazać jedynie to, co jest bliskie tak jego twórcom, jak i odbiorcom. Wszystko można pokazać, o ile przedstawienie spełnia powyższy warunek.

„Sztuka nie zna granic”, ale instruktor tworzący teatr z dziećmi i młodzieżą musi pamiętać, że w wykreowanym świecie, należy stanąć po „dobrej stronie Mocy”. My, dorośli mamy obowiązek uczyć dzieci co jest dobre, a co złe. Tym teatr szkolny różni się od tego „pełnoletniego”. Nie wolno nam dystansować się od oceny spraw świata, w którym żyjemy, czyli postępować jak niektóre media. One ujawniają najbrutalniejsze strony rzeczywistości jedynie dla zysku, nie dbając o odczucia odbiorców, w tym najwrażliwszych – dzieci.

Teatr zawsze żył dramaturgią współczesną. Stąd pokusa „złapania” bieżącej chwili i utrwalenia jej w postaci kabaretu szkolnego. Taką próbę podjęła nauczycielka szkoły podstawowej. Stworzony przez nią zespół wystawił sztukę „MC Kopciuszek”, którą obejrżeli nauczyciele z Klubu Instruktora Teatralnego. Znana bajka posłużyła do rozprawienia się z rzeczywistością polityki polskiej anno domini 2003. W krzywym zwierciadle satyry pojawia się więc m.in. Lew Rywin, bohater słynnej afery korupcyjnej. Ciąg skeczy bardzo podobał się publiczności w macierzystej szkole twórców kabaretu. Zabrakło „lepiania wzajemnych znaczeń” i tzw. „słuchania dialogicznego” [Stewart, Thomas, 2003, s. 235, 239]. Nauczycielka w scenariuszu o Kopciuszku „puszczała oko” do dorosłych odbiorców ponad głowami dzieci. Te były szczęśliwe, że zostały wyróżnione uczestnictwem w przedsięwzięciu, które oklaskiwali rodzice, rówieśnicy, władze gminy... Uczniowie nie byli autentyczni grając role, z którymi nie mogli się utożsamić. Gorzej, nie mogli rozwinąć wyobraźni.

Trochę inaczej wygląda „problem” kabaretu gdy tworzą go licealiści, choć ten rodzaj teatru szkolnego najczęściej zbiera krytyczne uwagi od jury i doświadczonych instruktorów podczas „Forum na forum”. Nauczycielka – opiekunka „Teatru w piątek wieczorem” z warszawskiego XXXV Liceum Ogólnokształcącego, na zarzuty odpowiadała: „Oprócz tego, że jestem belfrem i wychowawcą, jako opiekunka grupy teatralnej staram się dla jej uczestników być przede wszystkim osobą, która pomaga młodzieży robić teatr”. Autorem tekstu był uczeń, który zaproponował zabawę schematami z bajek a' la „Shrek”. Każdy aktor sam przygotowywał swój kostium i konsekwentnie budował wyrazistą postać. Czuwająca nad całością nauczycielka nie przeprowadziła

żadnej selekcji aktorów. Reżyserka pozwoliła zagrać wszystkim chętnym, bez względu na poziom ich aktorskiego talentu. Podczas omawiania tego przedstawienia padły sugestie dopracowania tekstu oraz znalezienia subtelniejszych środków wyrazu (a' la „Kabaret POTEM”). Przekroczenie niemal wszystkich reguł tworzenia teatru szkolnego doprowadziło do niewolniczego naśladowania ciemnych stron rzeczywistości, podczas gdy teatr szkolny powinien być artystycznym przetworzeniem teje.

W przypadku teatru szkolnego reguły jego tworzenia dorosły instruktor musi „z góry” narzucić. Tylko wtedy uczniów nauczy się obcowania ze sztuką z najwyższej półki. Zadaniem instruktora jest wyrabianie wrażliwości estetycznej jego podopiecznych. Dlatego powinien zachęcać ich do samodzielnego i wspólnego tworzenia scenografii oraz muzyki do spektaklu. Nieletni aktor powinien móc ingerować w treść i formę scenariusza, aby on i jego rówieśnicy czuli, że mówi on o ich życiu i sprawach dla nich ważnych. Komunikacja w grupie teatralnej powinna realizować model transakcyjny, w którym tak instruktor, jak i jego wychowankowie są równoczesnymi nadawcami i odbiorcami wiadomości, słuchają się uważnie i naprawdę odbierają nie tylko informacje przekazywane za pomocą słów, ale także te niewerbalne.

Bez względu na wiek członków szkolnej grupy teatralnej, nauczyciel zawsze powinien odwoływać się do wspólnych obszarów znaczeń. Jego zadaniem jest też kształtowanie tego obszaru obejmującego m.in.: wartości, postawy, gust. O ile to możliwe, wspólne działania powinny wynikać z osobistych obszarów znaczeń wszystkich uczestników.

Aspekty prawidłowo rozumianej komunikacji interpersonalnej zawierają nawet ćwiczenia, które dla rozgrzewki, proponuje się uczestnikom grup teatralnych. Uczą one akceptacji bliźniego i prowadzą do „uzgadniania znaczenia”. W jednym z nich uczniowie stają naprzeciw siebie w skrajnych punktach sali i na znak instruktora zaczynają przemierzać ją wymyślonymi przez siebie krokami. W momencie gdy mijają się, przejmują sposób chodzenia sąsiada – „wymieniają się” nawzajem pomysłem. Uczy to kreatywności, uważnej obserwacji i tego, że wszystkie wymyślone sposoby poruszania się są tak samo wartościowe.

Aby „uzgodnić znaczenia” potrzebne jest zaufanie, które muszą sobie okazać wykonujący inne ćwiczenie. Polega ono na dobraniu się w dwójki, w których jedna osoba prowadzi za rękę po sali drugą z zasłoniętymi opaską oczami. Potem wymieniają się one rolami.

Teatr jest po to, by zmieniać świat, nie tylko po to, aby go opisać. W 2003 roku Teatr Polski w Poznaniu, pokazał uczestnikom XI Ogólnopolskiego Forum Teatrów Szkolnych – Scena Młodzieżowa, trudny i budzący kontrowersje spektakl „Helmucik” Ingmara Vilquista. W czasie dyskusji po tym przedstawieniu, którą prowadził jego reżyser Paweł Łysak, na zarzut niestosowności zaprezentowania tego brutalnego spekta-

klu młodzieży, jedna z jej przedstawicielek odpowiedziała, że „powinno się pokazywać takie sztuki młodym po to właśnie, aby świat tak nie wyglądał. Mówienie, że teatr ukazujący Zło nie jest dla młodzieży, deprecjonuje ją. Zapomina się, że za kilka lat będą to już dorośli, kształtujący oblicze tego świata, którzy nagle zmuszeni zostaną do stawienia czoła temu Złu, więc lepiej gdyby pewne rzeczy mieli już przemyślane.”

Przedstawienie konkursowe „111” zrealizowane przez „Pracownię Teatralną ODEK” z Osiedlowego Domu Kultury w Jeleniej Górze⁴ podjęło problem braku „osobowego uobecnienia” w komunikacji między najbliższymi [Buber, 2003, s. 627]. „Na ogół ludzie nie mówią naprawdę do siebie; każdy, chociaż zwrócony do drugiego, mówi w rzeczywistości do fikcyjnej instancji, której istnienie wyczerpuje się w wysłuchaniu go” [Ibidem, s. 627]. Ta diagnoza Martina Bubera trafnie opisuje ukazane w „111” rozmowy rodzinne. Chociaż warto podkreślić, że gdy żydowski filozof mówi o „wysłuchaniu”, chodzi mu zapewne o „słyszenie”, a nie tzw. „głębokie słyszenie” [Rogers, 2003, s. 609]. „Istota odróżnienia słyszenia od słuchania polega na tym, że nie potrzebujemy treningu, by dobrze słyszeć, natomiast potrzebujemy go, by dobrze słuchać” [Roach i N. J. Wyatt, 2003. s. 219].

Autorem scenariusza, reżyserem i odpowiedzialnym za opracowanie muzyczne był instruktor Jacek Paruszyński. Odczytał on na spotkaniu z młodzieżą tekst Tomasza Manna, którego bohater wydaje się być jej bliski. Postać ta kształtowana przez różne „wylęgarnie charakteru”: rodzinę, szkołę, kościół, próbuje odnaleźć siebie, dzięki alkoholowi, narkotykom, egzorcyzmom. Kresem tego błędzenia jest zabójstwo rodziców, a potem samobójstwo młodego bohatera. Dramat poruszył uczniów, którzy postanowili z jego pomocą opowiedzieć o sobie. Identyfikowali się z nim, co sprawiło, że aktywnie i autentycznie współtworzyli spektakl, grany potem przez dwa lata. Zmieniająca się obsada świadczy o tym, że tekst pozwalał „być sobą” kolejnym odtwórcom. Jak oni sami twierdzili, „mogli mówić o swoich sprawach naturalnie, własnym głosem”. Głos ten, a raczej krzyk rozpacz, został usłyszany przez publiczność, wśród której pojawiali się rodzice. Po spektaklach często dzielili się wrażeniami, twierdząc, że sztuka „dała im dużo do myślenia”, że dzięki niej „łapali” kontakt z własnymi dziećmi. Spektakl „111” stawał się pretekstem do podejmowania trudnych, ale szczerych rozmów. Komunikacja w tej grupie teatralnej realizuje model transakcyjny. Tu młodzi są partnerami instruktora. Wszyscy uczestnicy jeleniogórskich warsztatów teatralnych decydowali o kształcie przedstawienia, stając się jednocześnie nadawcami i odbiorcami w procesie komunikacji interpersonalnej. Twórcy wspólnie podejmowali decyzje stosując metodę „burzy mózgów”. Postanowili także o „otwarciu” swojego dzieła: publiczność otaczała scenę z trzech stron. Nieraz jej przedstawiciele byli zapraszani na scenę. Wciągnięci w opowieść

⁴ Przedstawienie było prezentowane 17 lutego 2009 roku na XIV Ogólnopolskim Forum Teatrów Szkolnych – Scena Młodzieżowa.

odbiorcy stawali się pełnoprawnymi uczestnikami komunikacji wnoszącymi „osobiste obszary znaczeń we wszystkie sytuacje komunikacyjne”. Podczas rozmów po spektaklach powstawały obszary znaczenia wspólne tak dla nadawców komunikatu, jak i jego adresatów. Interpretację tekstu zgodną z intencjami twórców: Tomasza Manna i aktorów, dopełniała „patetyczna” (według określeń młodzieży) muzyka z gatunku „deutsche industrial”. Pokaz tego dwudziestotrzynastominutowego spektaklu na XIV Ogólnopolskim Forum Teatrów Szkolnych wzbudził szereg kontrowersji. Podczas tzw. wieczornego „Forum na forum” – omówienia przedstawień z 16. lutego 2009 roku, instruktorzy teatralni zarzucali temu obrazowi jednostronność, nadekspresywność dającą wprost poczucie monotonii (wszystkie rodziny ukazane w spektaklu są takie same). Szczera rozmowa, w której padło wiele „niewygodnych” pytań i niestandardowych odpowiedzi, na pewno pozwoliła twórcom „111” spojrzeć z innej, nowej strony na swoje dzieło, a może nawet wypracować nowe rozumienia tematu.

Wszyscy uczestnicy dialogu dopracowali się wspólnego znaczenia. Proces ten dotyczy niemal wszystkich dyskusji „Forum na forum”, które obserwuję od 2001 roku. W ich toku, a także we wszystkich dyskusjach towarzyszących powstawaniu przedstawień teatru szkolnego, następuje „uzgadnianie tożsamości” dialogujących. Jednak specyfiką tego procesu w zespołach teatralnych jest to, że porozumienie ma „w większym stopniu charakter międzyludzki, osobisty” niż „bezosobowy” [Ibidem, s. 339].

Podstawowym narzędziem teatru jest słowo. Jednak ta dziedzina sztuki, często wzmacnia przekaz stosując „język” niewerbalny. Np. we fragmencie inscenizacji opartej na powieści „Opium w rosole” Małgorzaty Musierowicz, którą oglądałam w Klubie Instruktora Teatralnego w czerwcu 2002 roku, ubrania każdej rodziny były w innym kolorze. Kolor symbolizował i wyodrębniał ją spośród innych.

Metaforyka „barier komunikacyjnych” często pojawia się w teatrze szkolnym, który z reguły, o ile ma ambicje opisywania rzeczywistości, w której funkcjonuje młody człowiek, próbuje eufemistycznie nazwać to, czego wprost powiedzieć w nim nie wolno. W realizacji tekstu Krystyny Miłobędzkiej „Ptam” grupa teatralna z Tarnowskiego Centrum Kultury znalazła subtelny sposób na pokazanie rozgrywek o dziecko między skłóconymi rodzicami. Otóż nieodzywający się do siebie małżonkowie grają przy stole w karty. Na czerwonych kartonikach (sam kolor oznacza wojnę, konflikt), znajdują się wiadomości, którymi wymieniają się (zamiast ze sobą rozmawiać) za pośrednictwem dziecka. Ono przekazuje im karty z informacjami, których nie chcą sobie bezpośrednio przekazać w rozmowie. Scena ta w metaforyczny sposób ukazuje sytuację dziecka w skonfliktowanej rodzinie. Często jest ono traktowane jak przedmiot. Zapomina się, że naprawdę jest medium chłonącym jak gąbka każdą interakcję między rodzicami, którzy uważają, że nie cierpi, bo „przecież jest za małe i niczego nie rozumie”.

Oczywiście posługiwanie się w teatrze dziecięcym i młodzieżowym metaforą, symbolem lub alegorią ma swoje ograniczenia. Nie można posługiwać się hermetycznymi znakami, trzeba pamiętać o wieku i doświadczeniu widza. Znak musi być uniwersalny i łatwy do odczytania, choć nie „zużyty”. Otwieranie parasola w niemal każdym spektaklu, za którymś razem traci walor świeżości, tak dla nadawcy, jak i odbiorcy komunikatu. Wieloznaczność znaku najczęściej spotyka się z zarzutem niejasności, biorąc pod uwagę fakt, że przedstawienia konkursowe nie powinny być dłuższe niż 30 minut. W ciągu pół godziny nie udaje się przedstawić skomplikowanej fabuły najeżonej metaforami. Nawet mistrzowi Krystianowi Lupie to się nie udaje: jego krakowskie spektakle trwały cztery godziny, a próby do zeszłorocznego warszawskiego ciągnęły się przez dwa lata.

Afabularność, choć nie jest dziś błędem w sztuce dramatycznej, w teatrze szkolnym rodzi poczucie chaosu. Podobnie zmienność narracji, estetyki, rytmu w przedstawieniu bardziej szokuje młodego widza, niż cegokolwiek uczy. Konsekwencja w operowaniu światłem, rekwizytem, barwą pomaga zrozumieć przesłanie spektaklu, budzi pożądane refleksje, które powinny być elementem zaprojektowanego przez twórców odbioru. Odnosząc się do teorii Umberta Eco mówiącej, że każde dzieło ma „zaprojektowanego” nawet nieświadomie przez autora „czytelnika modelowego”, uważam, że teatr szkolny powinien świadomie wywoływać określone uczucia, emocje, myśli. W przeciwnym razie, może skrzywdzić swojego wrażliwego adresata.

Specyficznymi problemami, które pojawiają się podczas przeglądów typu Ogólnopolskie Forum Teatrów Szkolnych w Poznaniu, są: rywalizacja zamiast konkurencji grup, nieumiejętność przyjmowania krytyki, brak asertywności ich uczestników. Problemy te pojawiały się szczególnie w tych latach, gdy odbywały się prezentacje Sceny Młodzieżowej. Wtedy całe grupy uczestniczyły w „Forum na forum”. Aktorzy byli uczestnikami publicznej rozmowy z Jury na temat ich przedstawienia, w której prawo głosu mieli członkowie innych grup. Młodzi artyści niejednokrotnie bardzo przeżywali szczególnie krytyczne uwagi.

Doświadczenia kilkudziesięciu edycji Ogólnopolskiego Forum Teatrów Szkolnych⁵ uczy, że, parafrazując tytuł książki, spotkania te budują jednak „mosty zamiast murów” [Stewart, 2003]. Uczestnicy uczą się budującej porozumienie komunikacji. Aktorzy w wieku szkolnym poznają w swoich teatrach zasady pracy w grupie, nawiązują przyjaźnie, które niejednokrotnie zostaną na całe życie. Nauczyciele, którzy bawią się w teatr ze swoimi uczniami zauważają, że ci robią postępy w nauce, wykazują

⁵ Ciekawostką poznańskiego przeglądu było to, że jednakową numerację miały edycje poświęcone prezentacji spektakli szkół podstawowych i gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych, choć odbywały się one oddzielnie, rok po roku. Dlatego w 2008 roku odbyło się XIV Ogólnopolskie Forum Teatrów Szkolnych – Scena Dziecięca, a w 2009 roku XIV Ogólnopolskie Forum Teatrów Szkolnych – Scena Młodzieżowa.

się większymi umiejętnościami społecznymi. Sami instruktorzy stają się autorytetami dla wychowanków. Wspólne, owocne działanie rodzi prawdziwą i trwałą więź między nimi. Uczniowie poznają swoich nauczycieli z innej, bardziej osobistej, prywatnej strony (choćby podczas wyjazdów na warsztaty lub przeglądy teatralne). Kontakt z dziećmi zainteresowanymi wspólnym działaniem (a tylko tacy trafiają do grup) zapobiega wypaleniu zawodowemu nauczyciela, który w codziennej pracy może nie dostrzegać bezpośrednich efektów swojej działalności. Często te małe grupy uczniów, które współpracują z nauczycielem na niwie teatralnej, wyrabiają mu dobrą opinię wśród reszty wychowanków, dzięki czemu i ci nabierają do niego respektu.

Teatr szkolny spełnia postulat Jana Wróbla, który twierdzi, że „Szkoła nie potrzebuje już wielkich reform. Potrzebuje licznych zmian wprowadzonych w życie przez nauczycieli, uczniów i rodziców. Nie sądzę, by dobry minister edukacji narodowej zmuszony był do inaugurowania kolejnej wielkiej reformy. To, czego dzisiaj potrzebujemy, to wspomnienia tych wysp oświaty publicznej i niepublicznej, na których dzicy nie pożerają misjonarzy” [Wróbel, 2008, s. A15].

W teatrze szkolnym „dzicy nie pożerają misjonarzy” – najczęściej otwarcie „ujawniają siebie” ucząc się czegoś pożytecznego przy okazji, jak np.: sztuki negocjacji, mediacji, empatii. Misjonarze dowiadują się czegoś o sobie i świecie, zyskując szacunek i sympatię dzikich oraz motywację do niesienia kaganka oświaty, bez konieczności zakładania im kagańca.

Literatura

- Buber, M., *Między osobą a osobą*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, praca zbiorowa pod red. J. Stewarta, Warszawa 2003
- Rogers, C., *Doświadczenie w komunikowaniu się*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, praca zbiorowa pod red. J. Stewarta, Warszawa 2003
- Roach, C. A., Wyatt, N. J., *Słuchanie i proces retoryczny*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, praca zbiorowa pod red. J. Stewarta, Warszawa 2003
- Stewart, J., (red.) *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2003
- Stewart, J., Thomas, M., *Słuchanie dialogiczne: lepienie wzajemnych znaczeń*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, praca zbiorowa pod red. J. Stewarta, Warszawa 2003
- Wróbel, J., Szkoła nie potrzebuje wielkich reform, tylko małych zmian [w:] „Rzeczpospolita”, 24.10.2008

Edukacyjna misja bibliotekarza brokertutora w społeczeństwie informacyjnym, w kontekście komunikacji interpersonalnej. Próba zarysu zawodu: bibliotekarz brokertutor

Wprowadzenie

Powszechnie przyjmuje się, że żyjemy w społeczeństwie wiedzy, w którym zasadniczą rolę odgrywa informacja. Przekaz zatem wiadomości i ich prawidłowe odczytanie stanowią obszar porozumienia, w którym dokonuje się „uzgadnianie” znaczeń. Sam proces ich negocjowania dopełnia się w ramach komunikacji, która pełni funkcję spoiwa międzyludzkich relacji, jak i okazuje się „tworzywem” kreującym ludzką tożsamość. Komunikacja, przekazywane treści i relacje między podmiotami kształtowane w określonym miejscu (instytucji) stanowią między innymi obszar komunikacji interpersonalnej w społeczeństwie informacyjnym. Przy czym, zinstytucjonalizowanym miejscem naszych rozważań będzie biblioteka, w której już od dłuższego czasu dopełniają się przemiany społeczno-ekonomiczne i informacyjne, i dlatego należy doszukiwać się w niej zmian, które będą przekładać się na status instytucji i działania jednostek. Zakładamy, że przemiany cywilizacyjne mogą doprowadzić do tego, że biblioteka stanie się sercem każdej placówki oświatowej i że zawód bibliotekarza ulegnie diametralnym przekształceniom. Jego rola stanie się kluczowa dla funkcjonowania szkolnictwa, bowiem jego kompetencje, obowiązki i ponoszona odpowiedzialność będą wykraczać poza czynności techniczne – będą mieć wymiar i menadżerski i edukacyjny. Z tych to względów, bibliotekarz o tak szerokich umiejętnościach, jak i uprawnieniach jest przez nas określanym jako brokertutor.

Zasadniczym, zatem celem naszych rozważań jest próba dostrzeżenia we współczesnym, jak i przyszłym społeczeństwie opartym na wiedzy, nowych tendencji transformacyjnych, dokonujących się również w instytucjach oświatowych, które będą podpadać pod coraz większą zależność bibliotek, co w konsekwencji przełoży się na zmianę profesji zawodu bibliotekarza. Przyjmujemy, iż jedną z kluczowych ról w szkole

będzie pełnił bibliotekarz brokertutor, do obowiązków którego będą należeć nie tylko wyszukiwania informacji, ale również ekonomiczny nadzór nad funkcjonowaniem placówek oświatowych oraz realizacji zadań i celów dydaktycznych z uwagi na zmiany, jakie będą się dokonywać w obszarze nauczania i uczenia się.

Żyjemy w społeczeństwie wiedzy, toteż informacja staje się podstawowym kapitałem jego przemian i rozwoju. Grupy społeczne, które będą dysponować jego zasobami, będą decydować o ich dystrybucji i mieć wpływ na przebieg cywilizacyjnych transformacji. Jedną z takich uprzywilejowanych grup będą bibliotekarze. Ich dostęp do wiedzy i nowych technologii, przyczynią się do poszerzania zakresu ich obowiązków wraz z wzrostem ich kwalifikacji i kompetencji. Zakładamy, że ich rola w instytucjach oświatowych wzrośnie do tego stopnia, że staną się ich menadżerami, a w stosunku do kadry nauczycieli, jak i dzieci oraz młodzieży uczącej się, staną się edukatorami, co w sumie pozwoli mówić o tym zawodzie jak o brokertutorze. Artykuł pełni rolę teoretycznej propozycji, dlatego omawiane tutaj zagadnienia będą dotyczyć społeczeństwa wiedzy, funkcji i roli bibliotek w życiu społecznym, kreacji zwołu bibliotekarza ujętego jako brokertutor wraz z omówieniem jego zadań na przykładzie współpracy z uczniem w kontekście interakcjonizmu symbolicznego i socjologii fenomenologicznej.

Faktem jest, że omawiane tutaj idee mają charakter spekulatywny i nie trzeba się z nimi zgadzać. W każdym razie, na początku naszego artykułu, przyjmujemy tezę, że żyjemy w społeczeństwie opartym na wiedzy. Podstawą tego stanowiska jest przekonanie, że na rzeczywistość społeczną składa się wiele praktyk, wśród których, w obecnej dobie, prym wiedzie praktyka informacyjna. Jej normy i dyrektywy odzwierciedlają się w życiu społecznym, ekonomicznym, kulturowym itd., co przekłada się na sposoby ludzkiego egzystowania. Okazuje się, że zmiany nie wszystkich uszczęśliwią. W dalszej części artykułu zakładamy, że istotnym elementem społeczeństwa informacyjnego jest komunikacja i dlatego tej kwestii poświęcimy nieco uwagi. Naszym zatem punktem wyjścia do dalszych rozważań będzie komunikacja interpersonalna w ujęciu interakcjonizmu symbolicznego i fenomenologicznego. Zanim jednak odwołamy się do tej koncepcji, to najpierw skoncentrujemy się na omówieniu zadań, funkcji i przyszłej roli biblioteki, w której upatrujemy źródło przemian, jakie będą mieć miejsce w placówkach oświatowych. Niewątpliwie będzie im towarzyszyć transformacja samego zawodu bibliotekarza. Wzrost jego umiejętności przełoży się również na pełnione przez niego czynności konsultacyjne, sformalizowane dydaktyką. A ponieważ już dziś, rozwój technologii i zapotrzebowanie na wiedzę przyczyniają się do wprowadzania na kierunki bibliotekoznawstwa specjalizacji: brokera, infobrokera i brokera systemowego, to w przyszłości, z uwagi na pełnioną również rolę edukacyjną, powinien pojawić się zawód, który określiliśmy jako brokertutor. Nie da się przewidzieć wszystkich

kompetencji i zadań brokertutora, ale dla przykładu powołamy się na prawdopodobną sytuację jego współpracy z uczniem, którą tutaj podporządkujemy założeniom interakcjonizmu symbolicznego. Pozwoli to nam, choć w niewielkim stopniu, ale w pewnym jego zakresie uświadomić sobie możliwą zależność sensu istnienia tej profesji od komunikacji i oczekiwań ucznia, za którego bierze w tej sytuacji odpowiedzialność. Całość kończy podsumowanie.

1. Praktyka technologiczna w społeczeństwie opartym na wiedzy

Myśląc o społeczeństwie opartym na wiedzy (informacyjnym, galaktyki Internetu, globalnym, sieciowym itp.), ma się zazwyczaj na uwadze rozwój techniki i technologii informacyjnej, dzięki którym zostają wyznaczone nowe formy poznania rzeczywistości i kształtowania ludzkiej świadomości, a nade wszystko zaczynają wyodrębniać się wartości godne pożądania czy posiadania. Tymi wartościami są różnego typu dane, informacje i wiedza. M. Foucault stwierdza, że ten, kto dysponuje wiedzą, posiada władzę i jest rzecznikiem tego, co ma być prawdą [Foucault, 2009]. I jeżeli jeszcze w XX wieku, dobra ekonomiczne gwarantowały dominującą rolę określonym grupom społecznym w Europie, to współcześnie, wiedza okazuje się swoistym kapitałem, który rozkłada się na różne warstwy społeczne, ale co jest tutaj szczególnie ważne i na co zwrócił uwagę A. Tofflera, wiedza jest kapitałem, dzięki któremu ludzkie działania stają się coraz bardziej racjonalne [Toffler, 1996]. I choć, stanowisko M. Foucaulta ujawnia bolesną prawdę na temat tego, czym może stać się racjonalność, to nie zmienia to faktu, że „Podstawowa teza zwolenników budowania społeczeństwa opartego na wiedzy zawarta jest w przekonaniu, że najbardziej autentyczną rzeczywistością (realnością) są praktyki społeczne, czyli to, co ludzie naprawdę myślą i czynią, posiadają i kreują, a co z kolei nie musi być zgodne z tym, co mówią i deklarują” [Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 30]. Praktyki społeczne należy pojmować jako zbiory składające się, po pierwsze, z sądów normatywnych, a więc takich, których treści ustalają wartości godne realizacji, a po drugie, z sądów dyrektywalnych, które wskazują środki (działania), przy pomocy których realizuje się określone normy. Praktyki społeczne to: nauka, technika, język, mit, rytuał, zwyczaje, obyczaje, moralność, religia, prawo, itd., co w zasadniczej mierze pozwala nam doszukiwać się swoistych norm i dyrektyw na przykład w działaniach na ulicy, w szkole, w bibliotece itd. Przykładowo, normą praktyki szkolnej może być następujący sąd: Należy zadawać nauczycielowi pytania. I norma ta jest – niejako metodologicznie – realizowana przez dyrektywę, która wyznacza następujący środek: Aby zadać nauczycielowi pytanie, należy podnieść rękę do góry. Znajomość norm i dyrektyw w określonych okolicznościach umożliwia bezkonfliktową komunikację,

a więc reguluje przebieg zdarzeń, a co istotne przyczynia się do reprodukcji struktur społecznych.

Wspomniana autentyczność, która pojawia się w procesie odtwarzania struktur społecznych w kontekście przyrostu informacji ma przyczynić się do pogłębienia rozumienia tego, co dzieje się w świecie i tym samym sprzyjać w radzeniu sobie ze wszelkimi zagrożeniami dotyczącymi różnych sfer życia indywidualnego, jak i globalnego. Przyrost zatem wiedzy jest zasadniczym celem istnienia i kreacji rewolucji informatycznej, a dostęp do jej zasobów nadrzędną wartością, w obliczu której dopełnia się sens bycia człowiekiem. Można zatem przyjąć, że sens tego bycia przejawia się w praktykach społecznych, obecnie zdominowanych przez praktykę technologiczną. Warto zauważyć, że specyfiką każdej praktyki jest to, że ułatwia komunikowanie, a w przypadku praktyki technologicznej mamy do czynienia z nośnikami komunikacyjnymi komunikaty.

Komunikacja staje się zatem zasadniczym elementem rozwoju społeczeństwa informacyjnego, ale z drugiej strony należy również pamiętać, że nie wszyscy będą uczestniczyć w przeobrażeniach społeczno-ekonomicznych [Goban-Klas, 1999]. Faktem niewątpliwym jest, że społeczeństwo informacyjne, które może być definiowane jako „społeczeństwo, które określone informacje wytwarza, przechowuje, przekazuje, pobiera i wykorzystuje”, już niejako z nazwy zawiera w sobie ideę odpowiedniego przygotowania ludzkości do użytkowania systemów informacyjnych [Nowina Konopka, 2006, s. 18]. Jednak należy pamiętać, że przyrost wiedzy, jak i dostęp do jej zasobów mogą decydować o marginalizacji określonych grup społecznych i tym samym ograniczać ich wpływ na przemiany społeczno-kulturowe. Wyłaniające się tutaj ograniczenia odnoszą się do możliwości czerpania korzyści z rozwoju technologii i wpływania na kształtowanie własnych zdolności intelektualnych. Powszechnie wiadomo, że korzystanie z nośników informacji wymaga odpowiednich kwalifikacji, umiejętnościom i kompetencje, a o jakości dostarczanych i w rezultacie przetwarzanych przez podmioty wiadomości będą decydować ich predyspozycje intelektualne, warunkowane postawami krytycznymi i refleksywnymi. Krytycznymi, ponieważ decydują one niejako o fenomenologicznym wnikaniu w treści otaczającej podmioty rzeczywistości, a refleksywnymi, gdyż jako zwrotna praca myśli, prowadzi do hermeneutycznego, wielokrotnego namysłu nad treściami, które stanowią integralną część ludzkiego sposobu doświadczania świata.

Powszechnie przyjmuje się, że do podstawowych uwarunkowań rozwoju społeczeństwa informacyjnego podporządkowanego praktyce technologicznej, zalicza się: pełną liberalizację rynków, rozbudowaną infrastrukturę telekomunikacyjną, precyzyjne dookreślenie tego typu społeczeństwa przez prawodawstwo, wzrost nakładów finansowych na badania społeczeństwa i rozwój nośników informacji, nieograniczony

dostęp do wszystkich sieci, a także posiadanie umiejętności korzystania z wiadomości oraz wzrost zatrudnienia w tym resorcie [Ibidem, s. 21].

Wymienione uwarunkowania w zasadniczej mierze wpłynęły na zmiany w ludzkim zachowaniu, postawach (krytycznych, refleksywnych), prawie, technice, funkcjonowaniu przedsiębiorstw i w formach nośników informacji. Wszystkie one są ze sobą ściśle powiązane, bowiem ludzie tworzą przedsiębiorstwa, w których wykorzystują technologie i nośniki informacji i to zgodnie z obowiązującym prawem [Papińska-Kacperek, 2008, s. 33]. Uwzględnienie tych przemian przekłada się na pełnione przez społeczeństwo informacyjne takie funkcje, jak: edukacyjna, socjalizacyjna, aktywizacyjna, partycypacyjna, organizatorska, kontrolna, ochronna i komunikacyjna [Nowina Konopka, 2006 s. 21-22]. Nas, w zasadniczej mierze będą interesować dwie, a mianowicie komunikacyjna i edukacyjna, które w jakimś sensie się dopełniają, gdy ma się na uwadze tworzenie wspólnych znaczeń w ramach komunikacji interpersonalnej, którą ostatecznie odniesiemy do funkcjonowania szkolnych bibliotek. Skupmy się zatem na komunikacji.

2. Komunikacja w społeczeństwie informacyjnym

Mówiąc o komunikacji należy mieć na uwadze jej nośnikową i kreacyjną rolę w tworzeniu i utrwalaniu kultury, w tym i życia indywidualnego oraz społecznego. Zwykle poprzez komunikację rozumie się przesyłanie wiadomości w wyniku interakcji społecznej, acz warto mieć na uwadze jej łącińskie znaczenie, które oznacza wspólnotę i utrzymywanie z kimś relacyjnych stosunków.

Na proces komunikacji można patrzeć z różnych perspektyw. Najczęściej bada się go, albo z punktu widzenia przekazu wiadomości, albo poprzez produkcję i wymianę znaczeń [Fiske, 1999]. Jednak bardziej pogłębione spojrzenie na kwestie szeroko pojętego przekazu, pozwala wyróżnić za R. T. Craigiem siedem tradycji w dziedzinie teorii komunikacji [Griffin, 2003, s. 54-69]. Pierwsza to socjopsychologiczna, w której kładzie się nacisk na interpersonalne relacje. Druga określana jest jako cybernetyczna i tutaj komunikacja utożsamiana jest z przepływem informacji. Kolejna to retoryczna i powiązana jest z „mistrzowskimi” przemówieniami publicznymi. Czwarta tradycja określana jest jako socjokulturowa i należy ją utożsamiać z paradygmatem interpretatywnym, w którym komunikacja odgrywa zasadniczą rolę w tworzeniu i odgrywaniu rzeczywistości społecznej. Piątą tradycją jest ujęcie semiotyczne, w której komunikacja sprowadzona jest do procesu dzielenia się znaczeniami poprzez znaki. Następną to krytyczna i obejmuje refleksyjne wyzwanie rzucone niesprawliwemu dyskursowi. I ostatnia, to tradycja fenomenologiczna, w której komunikacja odnosi się do doświadczania siebie i innych poprzez dialog. Oczywiście można jeszcze wyróżnić

inne podejścia do komunikacji, ale my skoncentrujemy się już teraz na komunikacji interpersonalnej, kładąc przede wszystkim nacisk na tradycję interakcjonizmu symbolicznego i fenomenologiczną.

Istotne w wyróżnionym przez nas podejściu jest to, że kładzie się w nim ogromny nacisk na systematyczną obserwację, związki przyczynowo-skutkowe, a także na określenie tego: kto jest źródłem komunikatu, co jest jego treścią i kim jest adresat [Hovland, Janis, Kelley, 1953]. W zasadniczej mierze komunikacja interpersonalna jest nieustannym procesem, osobistą debatą, dyskursem i walką o konsensus, o uzgodnienie wspólnego oblicza wyobrażeń na jakiś temat. Z tej to przyczyny J. Stewart stwierdza, że „komunikacja interpersonalna jest to taki typ, jakość lub rodzaj kontaktu, który pojawia się, kiedy osoby mówią lub słuchają w sposób maksymalizujący to, co osobiste” [Stewart, 2008, s. 37]. Na uwagę zasługują dwa wymienione tutaj pojęcia: osoba i kontakt. Bycie osobą oznacza tutaj bycie kimś swoistym, wyjątkowym w danej sytuacji komunikacyjnej. Wyjątkowość ta przejawia się w emocjonalnym i uczuciowym nastawieniu do podejmowanych treści. Tak też i zaangażowanie w poruszane tematy nie podlega zdeterminowanym odruchom. Świadczyć to może również o refleksyjnym nastawieniu do własnej świadomości i poczucia tego, że jest się adresatem czyjeś wypowiedzi [Ibidem, s. 44]. Z kolei kontakt, wyznacza płaszczyznę *pomiędzy*, w której coś się wydarza. Jest to też miejsce buberowskiego spotkania „Ja” z „Ty”, która oparta jest na współpracy [Buber, 1992]. Zróżnicowane przejawy tej współpracy możemy odnaleźć w wielu teoriach, w których komunikacja interpersonalna stanowi zasadniczy punkt wyjścia dla przeprowadzanych badań i dopełnienia rozważań na temat istoty komunikacji. Można tutaj przykładowo za E. Griffinem wymienić interakcjonizm symboliczny, społeczny konstruktywizm skoordynowany na gospodarowaniu znaczeniami, teorie niespełnionych oczekiwań czy teorię interpersonalnego oszustwa [Griffin, s. 71-128]. My – jak już wspomnieliśmy – odwołamy się po pierwsze, do interakcjonizmu symbolicznego, ponieważ jest to koncepcja, która łączy język ze sposobami postrzegania świata, z formami myślenia, kształtowaniem świadomości i kulturą, a po drugie, do ujęcia fenomenologicznego, gdyż interesują nas tutaj doświadczane przez interpretujące podmioty znaczenia, wywiedzione z subiektywnych odniesień do życia codziennego [Shutz, 2006, s. 867-893]. Ten szeroki aspekt komunikowania jest też dla nas istotny z uwagi na kształtowanie społeczeństwa informacyjnego.

Zanim jednak przytoczymy najważniejsze założenia wyróżnionego tutaj kierunku w badaniach społecznych, to najpierw skoncentrujemy naszą uwagę na bibliotece, aby wyznaczyć zinstytucjonalizowane kulturowo miejsce, w którym informacja i wiedza stanowią sens jej istnienia, a przebiegająca i realizowana w niej komunikacja okazuje się formą dopełniającą ideę społeczeństwa opartego na wiedzy.

3. Biblioteka i bibliotekarz (brokertutor) w społeczeństwie informacyjnym

Słowo „biblioteka” pochodzi z języka greckiego, gdzie *biblios* oznacza książkę, a *theke* składnicę, budynek, lokal, szafę. Pierwsze księgozbiory powstały w III tysiącleciu pne., toteż ich społeczny i instytucjonalny charakter, pozwala nam współcześnie widzieć w nich praktykę społeczną o określonych normach i dyrektywach, będących specyficznymi dla miejsc, w których zbiory tekstowe, elektroniczne i hipertekstowe podlegają gromadzeniu, opracowaniom i konserwacji celem ich udostępnienia zainteresowanym. Spośród wielu definicji biblioteki, interesującą i edukacyjnie ważną wydaje się ta, sformułowana przez J. Andrzejewską, która widzi w niej interdyscyplinarną pracownię, „w której uczniowie (i zainteresowani – E. Sz., M. D.) pod kierunkiem nauczyciela (i bibliotekarza – E. Sz., M. D.) i indywidualnie, zgodnie ze swoimi pasjami i zainteresowaniami uczą się samodzielnie zdobywać wiedzę po to, by rozwiązywać różne problemy i wykonywać zadania niezbędne do przyszłego, pomyślnego funkcjonowania społeczeństwa” [Andrzejewska, 1998, s. 2]. Ale biblioteka to nie tylko miejsce na książki, to również czytelnia, w której zainteresowani, tworzą przestrzeń intertekstualną, w której odnajdują siebie poprzez czytane teksty, a także ludzie w niej zatrudnieni, którzy w placówkach oświatowych zaczynają z wolna stawać się specjalistami o szerokim zakresie obowiązków i zainteresowań [Ratajczak, 2010]. Już teraz można przypuszczać, że pracownicy przyszłych bibliotek staną się ekspertami nie tylko z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji sieciowo-sytemowej, ale również specjalistami szeroko pojętej wiedzy naukowej, co w przyszłości powinno skutkować w stawianiu się naukowymi konsultantami – powiedzielibyśmy tutorami, którzy będą współuczestniczyć w kształtowaniu uczniowskich zainteresowań, a co najważniejsze i prawdopodobne, będą współnadzorować z nauczycielami przebieg rozwiązywanych przez uczniów i studentów edukacyjnych zadań.

Misja, jaką ma do spełnienia szkolna i akademicka biblioteka, powinna opierać się na zmianie własnego wizerunku poprzez przekraczanie stereotypów i koncentrowaniu się na praktycznej realizacji edukacyjnych celów. Faktem jest, że na uniwersytetach „ośrodkami” wiedzy są uczeni, a w szkołach nauczyciele. To oni kumulują informacje, przetwarzają je i komunikują. Ale kim byłby uczony bez książek!? To książka w zasadzie stanowi jego kapitał i z tej to przyczyny o jego zasobach intelektualnych, w zasadniczej mierze będą decydować przeczytane woluminy. Co zatem jest sercem każdej placówki naukowej? Biblioteka! Do podobnych wniosków dojdziemy, gdy punktem odniesienia uczynimy studenta. Od kogo i z czego czerpie wiedzę? A gdzie i z czym spędza najwięcej czasu na uczelni? Odpowiedzi są jednoznaczne. Bez książki nie ma nauki, tym bardziej, że w rzeczywistości „e-learningowej” studenci będą zmuszani do

częstszego przebywania w czytelniach w poszukiwaniu źródeł i przypisów, co jednocześnie przełoży się na zmianę ról i funkcji bibliotekarzy. I być może nastanie czas, w którym dostrzeże się uczelnię jako zinstytucjonalizowaną formę praktyki bibliotecznej, bowiem uczelnia to biblioteka, w której każdy człowiek – jak to widzą na przykład poststrukturaliści – jest tekstem (książką). Nie inaczej powinno być w szkołach, gimnazjach, liceach itp.

Wydaje się, że przyszłość bibliotek należy wiązać z jej poczuciem odpowiedzialności za rolę oraz miejsce, jakie ma pełnić w społecznościach poszukujących i przetwarzających informacje jako instytucji czy organizacji uczącej się, a w konsekwencji i nauczającej [Giesecke, B. McNeil, 2004, s. 54].

Dopełnienie nowego wizerunku bibliotek, w zasadniczej mierze będzie spoczywać na „barkach” bibliotekarzy, których rola w kształtowaniu społeczeństwa opartego na wiedzy była i jest niebagatelna. Przekonania społeczne na temat tego zawodu urągają faktycznym postawom tych ludzi, żyjących – niejako – w służbie społeczeństwu. Opinie te są bardzo krzywdzące i świadczą o głębokiej, społecznej ignorancji. Kto w rzeczy samej, tak naprawdę wie, co bibliotekarz robi w pracy, kiedy nie wydaje książek czytelnikom!? Przecież w środowisku bibliotekarzy mówi się: bibliotekarz to nie praca, to twoje życie. My, nie będziemy tutaj analizować przyczyn tak niskiego statusu bibliotekarzy, ale pamiętajmy, że nie zawsze tak było. Na przykład S. Olgenbrand w XIX w. pisze: „Najważniejszym obowiązkiem jego będzie, aby nie tylko wiedział, co jest w bibliotece, ale umiał to wskazać użytkującym. /.../ powinien oddawać się nauce bibliografii, historii, literatury i znajomości sztuki drukarskiej, co mu koniecznie są potrzebne dla ocenienia formatu, pisma i druku, znać musi rytownictwo, paleografię i grafikę, aby mógł rozpoznać pisma rozmaitych wieków, żeby zdołał ocenić wartość dzieła; wyczytać tekst i opisać go dokładnie. Powinien także znać się na numizmatyce, bo ta umiejętność naprzód pomaga do wyjaśnienia wielu faktów w historii, po wtóre zwykle przy bibliotekach i zbiory numizmatyczne się mieszczą. /.../ bibliotekarz powinien, jeżeli nie posiadać, to o wszystkich umiejętnościach o ile być może, mieć wyobrażenie. /.../ musi być wolnym od przesądów politycznych i religijnych i pamiętać na to, że przeznaczeniem jego jest być na usługi publiczności, a szczególnie dla uczonych i uczących się, aby znaleźli w nim żywą bibliotekę i więcej mogli skorzystać z jego obszernej i uprzejmej erudycji, aniżeli z katalogów. **Przed wszystkim zaś grzeczność i uczynność, jak wszystkich ludzi, tak bardziej jeszcze zdobyć powinna bibliotekarza, bo głównym jego zadaniem jest zachęcać czytelników, ale nie odstręczać od biblioteki**” [Orgelbrand, 1860, s. 454-455]. Współcześnie, obowiązki bibliotekarzy są nieco inne i przyszłe będą jeszcze bardziej zróżnicowane. Okazuje się, że nowe postawy i obowiązki zawodowe są kreowane przez przemiany społeczno-kulturowe. Można mniemać, że przeobrażenie pójdą w kierunku większej

aktywności pracowników, ukierunkowanych na budowanie z czytelnikiem umiejętności twórczego wykorzystania wiedzy, wraz z wykorzystaniem nowych, elektronicznych technologii [Urbańczyk, 2006]. To ukierunkowanie zadań bibliotekarza na współpracę z uczniem – „użytkownikiem” poprzez zastosowanie nowoczesnych zdobyczy techniki, pozwala widzieć w nim cyberbibliotekarza, o takich umiejętnościach jak: kierowanie i zarządzanie, posługiwanie się narzędziami technologicznymi, przekształcanie projektów i zasobów zgodnie z zapotrzebowaniem klientów-ucniów, – a także posiadającym odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne itd. [Karwasiński, 2008], [Piotrowicz]. Tym samym, doszukiwalibyśmy się w tej profesji przesunięcia ze sfery technicznej ku bardziej naukowej: edukacyjno-dydaktycznej.

Tego typu postawy możemy już dostrzec u tzw. brokera informacji lub infobrokera systemowego. Dziś istnieją jeszcze spore kontrowersje na temat możliwości pełnienia przez bibliotekarzy funkcji brokerskich, ale jest to kierunek rozwoju, którego nie da się odwrócić ani zmienić, tym bardziej, że wnika szerokim frontem do programów edukacyjnych – na razie – studiów podyplomowo w niektórych instytutach bibliotekoznawstwa, na przykład w Toruniu, Krakowie czy Kielcach. Ich upowszechnienie jest kwestią niedalekiej przyszłości.

Zakresy obowiązków infobrokera, brokera systemowego czy bibliotekarza są jeszcze zróżnicowane, ale należy się spodziewać, że w wyniku pojawiania się nowych technologii, oczekiwań społecznych i przemian gospodarczych, różnice zawodowe będą się zacierać. M. Kowalska na podstawie przeanalizowanych przez siebie definicji brokera stwierdza, że jest „to osoba, która pośredniczy między istniejącymi zasobami informacyjnymi a ludźmi i organizacjami potrzebującymi informacji /.../ posiada odpowiednie umiejętności i wiedzę, kieruje się etyką zawodową i korzysta z legalnych źródeł informacji” [Kowalska, 2009, s. 43]. Z kolei zadaniem informacyjnego brokera systemowego jest wytworzenie na bazie konsultacji z zainteresowanymi i zebranych informacji na temat produktu, dzięki któremu stanie się możliwe rozwiązanie problemu i dlatego „jego umiejętności nie ograniczają się jedynie do wyszukiwania informacji, ale obejmują także aplikacyjną wizualizację treści, mapowanie myśli, tworzenie drzew problemów i wiedzy uczącej się” [Ibidem, s. 52]. Zatem wachlarz obowiązków wyróżnionych tutaj specjalistów jest i będzie ściśle uzależniony od instytucji ich zatrudniających. Szkoła jest organizacją uczącą się i nauczającą, w związku z czym rola bibliotekarza może stać się nadrzędną, gdy nauczanie zacznie wychodzić poza schematy klasowo-lekcyjne.

Naszym zdaniem, platforma przemian, którym ulega i będzie podlegać zawód bibliotekarza, pozwala rozszerzyć zakres jego obowiązków na dziedzinę tworzenia programów szkolnych, co w konsekwencji będzie się przekładać na wpływanie przez nich na formy i sposoby realizacji celów dydaktycznych. Przemiany te, powinny się

uwidocznic przede wszystkim w sposobach współpracy uczniów, a nawet nauczycieli czy uczonych z bibliotekarzami, których w tym przypadku określamy: brokertutorami. Osoby te, będą nie tylko posiadać umiejętności związane z biblioteką, ale również z funkcjonowaniem określonej placówki oświatowo-dydaktycznej, a co ważne, będą posiadać szeroką wiedzę humanistyczną, nieustannie aktualizowaną poprzez wdrażanie technicznych nowinek i kumulowanie nowych i istotnych informacji niezbędnych dla danej placówki i jej podmiotów.

Jeżeli więc infobrokerzy systemowi przynależą do zarządów firm i często mają ogromny wpływ na ich gospodarczy status, ekonomiczną egzystencję i przyszłość handlową, to podobne miejsce powinien zajmować brokertutor w szkole. Co więcej, z uwagi na cele, jakie pełni zinstytucjonalizowana praktyka szkolna, zadania naszego bibliotekarza powinny również przenieść się na obszar edukacyjno-dydaktyczny. Zmiany, o których tutaj mowa, wynikają również z faktu, że uczelnie zaczynają przekształcać się w firmy, w których najważniejszymi zasobami stają się informacje, wiedza oraz bardzo dobrze wyedukowani ludzie (naukowcy i studenci, nauczyciele i uczniowie). I właśnie o wartościach tych zasobów, jak i przyszłości szkół będą decydować bibliotekarze brokertutorzy, którzy często będą wchodzić w relacje interpersonalne z kolegami z pracy, jak i uczniami, aby w sposób aplikacyjny, szybki i skuteczny przyczynić się do przyrostu ich wiedzy, co znajdzie swoje odzwierciedlenie w rozwiązywanych przez uczniów problemach i zadań, a w przypadku nauczycieli problemów zawodowych. Zatem wzajemny kontakt nauczycieli i uczniów z brokertutorami powinien stać się nową płaszczyzną egzystowania szkoły, rozwoju edukacji, a nawet przyczynić się do nowego spojrzenia na pedagogikę (wychowanie i kształcenie osobowości).

Przyjrzyjmy się zatem bliżej tym relacjom poprzez przykładowe odwołanie się do dwóch z wyróżnionych wcześniej form komunikacji interpersonalnej, a mianowicie do interakcjonizmu symbolicznego i tradycji fenomenologicznej.

4. Bibliotekarz brokertutor w „interpersonalnej” rzeczywistości szkolnej

Mając obecnie na uwadze przyszły status bibliotek (szkolnych i uniwersyteckich), jak i sens istnienia bibliotekarza o specjalności brokertutora, który ma decydować o rozwoju placówek szkolnych, co ma również przekładać się na rozwój dzieci i młodzieży uczącej się, wydaje się, że jednym z kluczowych zadań prowadzących do realizacji tych celów, będzie kreowanie przez bibliotekarzy perspektywicznych relacji interpersonalnych. Wspomnieliśmy wcześniej, że w ramach komunikacji interpersonalnej możemy wyróżnić kilka jej teoretycznych ujęć, i że my dla lepszego zrozumienia – że tak powiemy – „brokertutorowych” kompetencji bibliotekarza, odwołamy się do ujęć, określanego w socjologii jako interakcjonizm symboliczny i fenomenologia społeczna.

Okazuje się, że jedną z umiejętności, jaką już dziś powinien posiadać bibliotekarz będący kandydatem na brokera, powinna być znajomość różnych koncepcji komunikacji interpersonalnej wraz z praktycznym ich wykorzystaniem [Urbaniak, 2010, s. 95].

My, nie będziemy tutaj szczegółowo przytaczać założeń tych koncepcji, a co jedynie odniesiemy się do konkretnych ich egzemplifikacji, na przykładzie relacji ucznia z brokertutorem w szkole, co też pozwoli nam lepiej zrozumieć specyfikę tego przyszłego zawodu.

Wyobraźmy sobie, że w szkole podstawowej uczeń (może to być również nauczyciel) zgłasza się do „naszego” brokertutora po pomoc, ponieważ poszukuje przykładów z literatury na zajęcia z języka polskiego, które będą stanowić podporę dla jego tezy, że lektury fałszujące prawdę o rzeczywistości, stają się częścią kreującą przyszłą rzeczywistość. Wydawać by się mogło, że temat, jak temat, a zadanie jak jedno z wielu. Współczesny bibliotekarz wyszukałby w sieci źródła, które tę tezę zanegują lub/i potwierdzą i zadanie wykonane. Jednak dla brokertutora, to dopiero część procesu realizacji tematu. Proces ten nie tylko obejmuje zadanie, jego realizację i ostateczne skutki, ale także proces jego przedyskutowania, dopracowania wraz z możliwymi wariantami jego przedstawienia, prezentacji w klasie. Istotnymi zatem elementami realizacji uczniowskiego zadania będą: dyskusja, dobór materiałów, świadomość celów i „produkcja” znaczeń powstających najpierw w bibliotece, a potem w klasie, w czasie lekcji.

Można domyślać się, że zadaniem brokertutora jest nie tylko doprowadzenie oczekiwań ucznia do zaplanowanego finału, ale również ugruntowanie jego działań w słuszności własnych przekonań niejako nadzorowanych poprzez wykorzystanie praw rządzących komunikacją. „Nasz” bibliotekarz wie, że zgodnie z ideą interakcjonizmu symbolicznego, rzeczywistość jest konstruowana na bazie indywidualnych spostrzeżeń, w których często już zawierają się gotowe interpretacje [Mead, 1992, s. 65]. Toteż, kiedy uobecniająca się sytuacja zostanie już przez ucznia i brokertutora zdefiniowana, to zaczyna przejawiać się ona jako coś realnego. Dzieje się tak, ponieważ sens istnienia omawianej tutaj sytuacji dopełnia się poprzez akt wypowiedzania, w którym, kiedy mówi się coś do kogoś, to jednocześnie przewiduje się jego reakcję i w rezultacie, w wyniku tak pojętej komunikacji, powstaje wspólnie wypracowany, rzeczywisty obiekt społeczny. G. H. Mead pisze: „Używam terminu ‘społeczny’ nie w odniesieniu do nowego systemu, ale do procesu ponownego przystosowania” [Mead, 1992, s. 80]. A źródłem ponownego przystosowania się – w wyniku którego powstają najpierw obiekty społeczne, a potem wytwory kultury – są werbalne i niewerbalne gesty wymieniane między jednostkami.

Akt komunikacji okazuje się werbalno-niewerbalną grą, która w tym przypadku jest nadzorowana przez brokertutora. W każdej grze mamy do czynienia z zasadami, których treści są wypracowywane w swoisty sposób przez każdą instytucję. W szko-

le na przykład możemy wyróżnić takie zasady, jak: rządzące, tworzące, motywujące i konstytuujące [Feinberg, J. F. Soltis, 2000, s. 76]. Zasady rządzące są jasno zdefiniowane – mają charakter normatywny i tym samym określają charakter gry, a też to, w co gramy. Zasady te regulują treści gry, – definiują to, co jest czym, a także to, jakie wartości obowiązują współuczestników interakcji. Na przykład uczeń wie, że brokertutor to osoba, która pomaga uczniom. Kolejne zasady to zasady tworzące – one kreują grę. W tym przypadku nacisk jest położony na sposoby działania. Na przykład uczeń, poprzez akt zgłoszenia się do brokertutora uzyska konkretną pomoc. Z kolei zasady motywujące dotyczą źródeł decyzji, działania, grania. Wynikają one z okoliczności, które ukierunkowują działania. I w naszym przykładzie, mamy sytuację, gdzie uczeń został wyznaczony przez nauczyciela do wykonania zadania. Natomiast zasady konstytuujące wskazują, niejako prakseologicznie, preferowaną skuteczność postępowania na osiągnięcie celu. Tutaj też dopełnia się efektywność urzeczywistnianego zamiaru. I w tym przypadku uczeń w procesie spotkania z brokertutorem dopełnia sens istnienia tego, co robi. Podsumowując: zasady tworzące stwierdzają ‘co jest czym?’; zasady rządzące odpowiadają na pytanie, ‘w jaki sposób?’, robi się coś, aby było czym(ś)?; zasady motywujące stanowią związek z pytaniem: ‘jak do tego doszło, że się coś czyni?’; a zasady konstytuujące zawierają się w formule, ‘w jakim celu, czyni się coś, aby się stało?’. Wyróżnione zasady są ściśle zależne od definiowania sytuacji przez jej uczestników. Wiadomo, że definicje sugerują kierunki działań, a interakcje prowadzą do nieustannych zmian definicji, wzorów działania, samych interakcji i pojawiających się znaczeń [Manterys, 2000]. Nie inaczej sądził czołowy interakcjonista symboliczny H. Blumer, który kładł nacisk na procesy interpretowania, oceniania, definiowania i planowania, przez co społeczne i kulturowe struktury podlegają nieustannym przemianom i dlatego przebieg gry jest nie do przewidzenia [Koczanowicz, 1992, s. 16].

Nie są to jedyne zasady, które nadzoruje brokertutor. Wiadomo, że uczeń jest petentem i jego nastawienie do zadania może być różne. J. Jędrzejczak wyróżnia klientów ukierunkowanych na: szybkie załatwienie sprawy, wybór możliwości, potencjalne problemy, na innych i na siebie, a także klienta niezadowolonego, agresywnego, nieprzyjaznego, doświadczonego [Jędrzejczak, 2007]. Opanowanie tej wiedzy i umiejętności wymaga od brokertutora dużej cierpliwości, profesjonalizmu i wyczucia sytuacji, tym bardziej, że bardzo ważnym zagadnieniem, a kto wie czy nie priorytetowym – niejako pedagogicznym, jest ukształtowanie w uczniu poczucia satysfakcji, wraz z pozytywnym przekonaniem o swojej wyjątkowości jako osoby. Dlaczego? Ponieważ obraz własnego „Ja” odzwierciedla się w postawach „Innych”. Ten fakt wynika z prostych założeń, a mianowicie takich, że skutek działania społecznego, niejako równolegle, z jednej strony jednostka podlega socjalizacji, a z drugiej ujawnia swoją tożsamość. Wspomniany już G. H. Mead stwierdza, że działanie społeczne jest procesem,

w oparciu o który rozwija się tożsamość [Mead, 1975]. Do pojawienia się tożsamości niezbędne jest zatem działanie wobec czegoś lub kogoś. Tego typu działanie ma wymiar społeczny, który prowadzi – o czym pisaliśmy – do powstania obiektów społecznych, których znaczenia tworzone są poprzez interpretacje. Zdaniem W. Feinberga i J. F. Soltisa w trakcie interpretacji dokonuje się socjalizacja [Feinberg, J. F. Soltis, 2000, s. 97-99]. Nie są to nowe poglądy, bowiem już na początku XX wieku C. H. Cooley, dowodził, że osobowość ma charakter społeczny i należy ją łączyć z rozwojem jaźni (Ja), kształtowaniem się tożsamości i procesem socjalizacji [Hałas, 1994, s. 15-26]. Ale świadomość tego związku nakłada na brokertutora odpowiedzialność za przebieg spotkania z uczniem, w którym musi wykazać się umiejętnościami technologicznymi, społecznymi, psychologicznymi, dydaktycznymi, edukacyjnymi i pedagogicznymi. Nie jest to łatwe, bowiem w akcie komunikacji musi nadzorować swoje zachowania, które przecież podlegają nieustannej interpretacji dokonywanej przez ucznia.

Można by tutaj mnożyć teoretyczne przykłady dotyczące profesji brokertutora. Na razie, pisząc o tej specjalizacji, ujawniliśmy przypuszczalny zakres obowiązków, jak i posiadanych kompetencji. Nie da się tutaj omówić ich wszystkich, ale wiele kontekstów zostało zasygnalizowanych, a życie – jak się mówi – wszystko skoryguje, ale pod warunkiem, że to, co jeszcze dziś nie należy do rzeczywistości, poprzez wyłaniający się z niego dyskurs, zacznie stawać się kreującą częścią przyszłej rzeczywistości.

5. Podsumowanie

Doszukiwanie się w bibliotece i w postawach zawodowych jej pracowników, niejako fundamentalnej roli dla prorozwojowego funkcjonowanie instytucji oświatowych, jest wynikiem przemian gospodarczo-ekonomicznych, które pociągają za sobą zmiany społeczno-kulturowe. Ich arbitraż ufundowany na wzrastającym zapotrzebowaniu na informację i wiedzę nieuchronnie przyczyniać się będzie do pojawiania się nowych, jak i do przekształcania starych profesji (zawodów). Obecnie widać wzrastające zapotrzebowanie na informatyków, biotechnologów, bankowców elektronicznych, specjalistów od zarządzania siecią i ochroną zdrowia, kulturą i oświatą. Zakładając, że jednym z nowych zawodów, które mogą pojawić się w najbliższym czasie będzie tzw. bibliotekarz brokertutor, zdajemy sobie sprawę z tego, że kompetencje i umiejętności (w tym komunikacyjne), które ma posiadać są niezwykle szerokie, co może budzić duże wątpliwości, co do możliwości ich realizacji, jak i ich ostatecznej jakości. Zastrzeżenia, jakie się zatem tutaj pojawiają, mogą być wynikiem powątpiewania w organizacyjne i intelektualne możliwości jednostki, ponieważ posiadanie aż tylu uprawnień i kwalifikacji wymaga dużej wiedzy, inteligencji, wyobraźni, kreatywności itp., co w rzeczy samej, czyni takiego pracownika cyberbibliotekarzem. My, z nadto tym pro-

blemem się nie przejmujemy, ponieważ rzeczywistość edukacyjna i tak jest skazana, że tak powiemy, na tego typu menadżerów zarządzających i szkołami, i technologią, i wiedzą. Zapotrzebowanie na takie profesje będzie wzrastać i dlatego wydaje się nam, że bibliotekarz (brokertutor) z uwagi na swoją szkolną praktykę, przy poszerzonym zakresie studiowanych przedmiotów na kierunku bibliotekoznawstwo, może pełnić tak istotne role w szkole z przyszłością. I można przypuszczać, że charakter tej roli, w zasadniczej mierze, będzie uzależniony od panowania nad przebiegiem komunikacji interpersonalnej, jako narzędzia kształtowania międzyludzkich relacji w rzeczywistości opartej na wiedzy.

Literatura

- Andrzejewska, J., *Reforma systemu edukacji a biblioteki szkolne*, [w:] Biblioteka w Szkole, 1998, nr 11–12
- Buber, M., *Ja i Ty*, Warszawa 1992
- Cholawo-Sosnowska (red.), *Spółczesność informacyjna. Istota, rozwój, wyzwania*, Warszawa 2006
- Feinberg, W., Soltis, J. F., *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 2000
- Fiske, J., *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999
- Foucault, M., *Nadzorować i karać*, Warszawa 2009
- Giesecke, J., McNeil, B., *Transitioning to the Learning Organization, Library Trends*, 2004
- Goban-Klas, T., *Spółczesność informacyjna. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999
- Griffin, E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003
- Hałas, E., *Obywatelska socjologia szkoły chicagowskiej*, Lublin 1994
- Hejnicka-Bezwińska, T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008
- Hovland, C., Janis, I., Kelley, H., *Communication and Persuasion*, New Haven 1953
- Jędrzejczak, J., *Profesjonalna obsługa klienta w urzędzie. Poradnik dobrych praktyk*, Gdańsk 2007
- Karwasiński, P., *Wirtualni użytkownicy nowoczesnych bibliotek – szansą rozwoju instytucji, czy jej zagrożeniem?* [w:] M. Wojciechowska (red.), *Elektroniczny wizerunek biblioteki*, Gdańsk 2008
- Koczanowicz, L., *G. H. Mead*, Wrocław 1992
- Kowalska, M., *Nowe role i specjalności pracowników bibliotek: broker informacji*, [w:] B. Antczak-Sabal, M. Kowalska L. Tkaczyk (red.), *Przestrzeń informacyjna biblioteki akademickiej – tradycja i nowoczesność*, Toruń 2009
- Manterys, A., *Klasyczna idea definicji sytuacji*, Warszawa 2000
- Mead, G. H., *Behawiorystyczne ujęcie symbolu znaczącego* [w:] L. Kochanowicz, (oprac. i tł.), *G. H. Mead*, Wrocław 1992
- Mead, G. H., *Spółczesna natura terażniejszości*, [w:] L. Kochanowicz, (oprac. i tł.), *G. H. Mead*, Wrocław 1992
- Mead, G. H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa 1975
- Nowina Konopka, M., *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego*, [w:] M. Witkowska, K. Papińska-Kacperek, J., *Nowa epoka – społeczeństwo informacyjne*, [w:] J. Papińska-Kacperek (red.), *Spółczesność informacyjna*, Warszawa 2008

- Orgelbrand, S., Encyklopedia Powszechna t. 3, Warszawa 1860
- Piotrowicz, G., *Model hybrydowy jako optymalny wariant funkcjonowania i rozwoju współczesnej biblioteki akademickiej* [on-line], Tryb dostępu: <http://bur.univ.rzeszow.pl/relacja/ref/piotrowicz.pdf>. Stan z dnia 08.04.2011
- Ratajczak, M., *Czytelnik w przestrzeni intertekstualnej. Swoboda odbioru czy zniewolenie*, Poznań – Kalisz 2010
- Schütz, A., *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] A. Jasińska-Kania i inni. (wyb. i oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne*, T. 2 Warszawa 2006
- Stewart, J., *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2008
- Toffler, A., Toffler, H., *Budowanie nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1996
- Urbaniak, A., *Broker informacji – ewolucja zawodu bibliotekarza?*, [w:] J. Chapska, G. Figiel (red.). *Jakość bibliotek w naszych rekach*, Lublin 2010
- Urbańczyk, B., *Współpraca z użytkownikiem w bibliotece akademickiej*, [w:] *Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej*, nr 3, 2006

Słowa kluczowe i streszczenia

(w porządku alfabetycznym)

Zbigniew Augustyński,

Zachowania komunikacyjne w szkole jako środek socjalizacji. O sukcesie szkolnym

Słowa kluczowe:

funkcje szkoły, wydolność systemu szkolnego,
komunikacja jako forma przestrzeni symbolicznej

Summary:

In the face of universal scholarisation the functioning of school in today's society, both in a narrow sense (within its walls) and a broader one (within its surroundings), seems to be obvious. The change of context, taking the object of study to the margin of our globalised world, changes the observer's status for the one closer to anthropology. The most important aim and the function of the school system is to prepare pupils for their future jobs. It is achieved, i.e., by means of broadly defined tools of communication. We can treat the methods of communication, such as transfer of information, persuasion, negotiating the meaning or, finally, social integration (creating a community) as the forms of communication. The models and forms of communicating can be used as tools for examining the efficiency of the school system. But just the tools of communication and the theory itself, due to its nature, are not sufficient to accomplish it without the achievements of sociological theory. The theory of communication tends to leave aside existing social structure in general and in its today's expression, that is to say, the hierarchisation of the resources of meaning in the form defined by Pierre Bourdieu as symbolic violence, space and power.

Mariusz Chołody,

Uzgadnianie znaczeń językowych. Z pamiętnika poznańskiego polonisty.

Słowa kluczowe:

spotkanie dialogiczne, kod językowy nauczyciela – kod językowy ucznia,
uzgadnianie znaczeń

Summary:

The study deals with the issues concerning the ways of coming to an agreement about meanings at the level of the language used by a teacher-lecturer and a pupil-student in the school

environment, in which they dialogically meet. The text raises the matter of the teacher's and the student's, the student's and the teacher's language code permeating and deals with the changes and dangers resulting from that issue. The author focuses on the following dangers: the influence of the contemporary world on a language; the impact of mass culture on the language consciousness, semantic shifts in the framework of words and expressions which hinder communication; the need to care about the exceptional subject matter – language, the instrument which makes people sensitive about the world's and individuals' problems; pointing to the necessity of learning unfamiliar languages – language codes used by teachers and students, that is to say, codes favouring understanding, interpersonal contacts and agreements about meanings. The above-mentioned issues are raised in the perspective of an active, two-tract character of interpersonal communication, in the perspective of a specific role exchanging among teachers and students.

Włodzimierz Heller,

Szepty i krzyki ... , czyli trudy porozumiewania się w klasie szkolnej

Słowa kluczowe:

społeczny konstrukcjonizm, historie opowiedziane a historie przeżyte, idea wzajemności

Summary:

The basic issue raised in the article is the following question: can we claim that the toil of talks undertaken in Polish school is fruitful? The author refers conversations conducted between a teacher and a student to Pearce's and Cronen's idea of social constructionism. The conclusions drawn from the analysis are compared to the results of a survey research conducted in Polish lower secondary schools (gimnazja) and secondary schools (licea) in 2010. The author finds that the attitude of inactive, withdrawn from students and their school world teachers lies at the background of the poor conditions of school talks. This constatation is one of the most important findings of the article.

Marta Holeksa,

Komunikacyjna „wojna dwóch światów”. Bariery komunikacyjne w relacjach nauczyciela i ucznia

Słowa kluczowe:

komunikacja, dialog, bariery komunikacyjne, relacja komunikacyjna nauczyciel-uczeń

Summary:

“The strength of education lies in communication”. This statement is undoubtedly true, yet appreciated and introduced into life by few. Scholars raise the alarm: “we withdraw”, “we live in isolation”, “we plunge into integral immigration, “we avoid deep relationships with other human beings, we are afraid of such relationships”, “we can't talk”.

These phenomena can be observed in all areas of human activity, and unfortunately in a school reality, too. Conflicts between a teacher and a student usually occur due to the lack of communicational abilities of both sides and due to the lack of willingness to acquire them. The inability to face these conflicts, more common with teachers, leads to creating so called communicational barriers. This short article is devoted to that significant problem; the problem of communicational barriers, their results and possibilities for counteracting them.

Anna Maria Janiak,

Bezgłośnie zajęcia – pytania bez odpowiedzi

Słowa kluczowe:

socjalizacja, model transakcyjny, myślenie miękkie – myślenie twarde, perswazja i jej modele, parafraza, słuchanie dialogiczne

Summary:

“Soundless activities” are undoubtedly a big problem of Polish school. Using persuasion and changing attitudes towards the listening are the ways of coping with this phenomenon. Persuasion can be an effective way of livening up a lesson, however it is important to know which theories of persuasion should be applied. The combinatorial orientation demanding some resignation on one’s part of attitude and working out a compromise is the most preferable here. Dialogical listening allows teachers and students to work out new strategies of interpersonal communication. Being open at the student and active listening to his utterances, applying metaphors and paraphrasing give the teacher-student relations a new dimension. These tactics result in growing satisfaction from the way of acquiring knowledge. Shaping the student’s soft competences is another important value of dialogical listening. The biggest problem connected with dialogical listening is shortage of time and overwhelming the interlocutor by protracted conversations.

Elżbieta Leszczyńska,

Mediacje rówieśnicze jako forma rozwiązywania konfliktów w szkole i przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym uczniów

Słowa kluczowe:

relacje osobowe w szkole, konflikt, zachowania agresywne, mediacje rówieśnicze

Summary:

The need to look at school in the perspective of social communication among students and teachers and students is underlined in the article. The efficiency or defectiveness of social communication are important factors creating the school atmosphere and these influence the level of students’ intellectual, emotional and social development. The author bases on chosen surveys to point out the consequences of improper personal relationships at school and how they are related to still strong symptoms of violence. The author’s proposed solution regarding those difficult education problems is a peer mediation method, which is known but not very popular in Poland. The article describes basic rules for applying the method at school and the results achieved by schools that use this programme. The author encourages teachers and pedagogues to try this method at school.

Marek Lewicki,

Licealista w procesie komunikacji edukacyjnej

Słowa kluczowe:

nauczyciel – mentor, komunikacja jako mediacja, komunikacja jako uprawnienie do działania

Summary:

The author describes school talks by means of a “communication is mediation” metaphor. He asks the questions of whether a teacher can be a mediator in our school, or he or she must

content himself with the role of a 'forty-five-minute mentor'. The author points to the possible traps and dangers if the personal dimension of communication is abandoned in school talks. He presents a positive solution, that is to say, reformulating meanings connected with the notion of "communicational competences" in the direction which entitles action. This solution will favour making the "wise school" idea come true.

Monika Majchrzak,

Czy jest możliwe szkolne porozumiewanie się bez barier?

Słowa kluczowe:

bariery komunikacyjne, słuchanie dialogiczne, słuchanie empatyczne

Summary:

The article undertakes the problem of communicational barriers in teacher-student relations. Searching for the way of minimising bad consequences of building barriers temptation The author refers to the model of barriers rooted in Thomas Gordon's and John's thought. Searching for the way of minimising bad consequences of "building barriers temptation" the author refers to the idea of dialogical listening and to the emotional intelligence abilities. She points to the benefits of the interlocutors' deriving from the values of personal communication.

Anita Stefańska,

Dialog w przestrzeni estetycznej teatroterapii czyli o tym jak wykorzystać proces gry w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych

Słowa kluczowe:

dialog w przestrzeni estetycznej, warsztat teatroterapii, kompetencje, uzgadnianie i nadawanie znaczenia, proces zmiany

Summary:

The game process in drama therapy is based on a dialogical relationship. A dialogue in the esthetic space is to lead to a new quality in experiencing oneself and to develop the ability to listen attentively to another person. This not an easy process aims at finding what is common and what is different in personal perceiving and understanding of reality. The study demonstrates that learning about what people think and feel in the process of a stage play is to a great extent an information about ourselves. In drama therapy a human being gets a sense of community and due to that she or he is conscious of her or his personal marks in this community. It happens as a result of reading theatrical symbols and of the process of looking for codes.

Edyta Szelejewska, Mariusz Dembiński,

Edukacyjna misja bibliotekarza brokertora w społeczeństwie informacyjnym, w kontekście komunikacji interpersonalnej. Próba zarysu zawodu: bibliotekarz brokertor

Słowa kluczowe:

społeczeństwo wiedzy, biblioteka, brokertor, komunikacja interpersonalna, interakcjonizm symboliczny

Summary:

We live in the society of knowledge, and therefore information becomes the basic capital of the society's transformation and development. Social groups with such resources will decide

about their distribution and influence civilisational transformations. Librarians are becoming one of highly privileged groups. Their access to knowledge and modern technologies will broaden the range of their duties together with the increasing of their qualifications and competences. We assume the role of librarians in educational institutions will rise to such an extent that they will become managers of those institutions. They will be children's, students' and teachers' educators; a broke tutor will be the name of their profession. The article is a theoretical proposal, therefore the matters discussed in it will concern the society of knowledge, the function and the role of libraries in a social life and the creating of the broke tutor profession. The broke tutor profession is discussed together with its tasks exemplified by cooperation with the student in the context of interpersonal communication, that is to say, in the context of symbolic interactionism and phenomenology.

Andrzej Twardowski,

Diagnozowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Słowa kluczowe:

dialogowa kompetencja komunikacyjna, dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, praktyka rehabilitacyjna

Summary:

The author presents the dialogical diagnosis model of communicational competence in children with intellectual disabilities. The dialogical communicational diagnosis is defined as a set of skills that enable a child to use the acquired linguistic and nonverbal means to talk to different partners, to keep the conversation going, and to co-create conversations' topics and endings. The article points to the implications of the proposed model for rehabilitation practice.

Monika Ulatowska,

„Tam, gdzie dzicy nie pozerają misjonarzy”. Komunikacja interpersonalna w teatrze szkolnym

Słowa kluczowe:

teatr szkolny, warsztaty teatralne, komunikacja budująca więź

Summary:

The article describes the communicational model in a school drama, a place for students of primary, lower secondary schools (gimnazja) and secondary schools to create. Professionals employed by cultural institutions and amateur teachers working with theatre groups at school are the leaders to create different kinds of drama and paratheatrical ensembles. The author of the article presents the examples and experience gained at drama workshops for teachers organised by No 2 Youth Culture Chamber (Młodzieżowy Dom Kultury nr 2) in Poznań and at many editions All-Poland Forum of School Theatres (Ogólnopolskie Forum Teatrów Szkolnych). This experience proves that, to paraphrase the book title “bridges instead of walls,” these meetings of students and teachers-instructors are more efficient than meeting within classroom walls. The participants of drama activities learn to communicate to reach an agreement. The communicational significance of the above mentioned activities and experience is the subject analysed in this article.

Justyna Wiśniewska,

Komunikacja interpersonalna w szkole: nauczyciel – rodzic

Słowa kluczowe:

komunikacja nauczyciele – rodzice, bariery komunikacyjne,
typy psychologiczne Calra Yunga

Summary:

The article describes interpersonal communication in a school reality exemplified by the teacher-parents relations. The first part of the article explains what interpersonal communication is, what its specific features are, and presents the main theses of the phenomenon. The second part of the article focuses on the main topic, that is to say, on the hardships that occur on the teacher's and parents' part according to the psychological type classification by Carl Jung. The author proposes, on the basis of the above mentioned classification, how the dialog between a teacher and a parent should be constructed and suggests the style of talking to parents to make the talk satisfying for both sides.

