

Eugenia Rostańska

erostanska@wsb.edu.pl

Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

TRUDNA KOMUNIKACJA – TRUDNA EDUKACJA. POROZUMIEWANIE SIĘ UCZNIA I NAUCZYCIELA JAKO PRZESTRZEŃ SZKOŁY

Wprowadzenie

Edukacja to specyficzny rodzaj porozumiewania się ucznia i nauczyciela. Od niego zależą zmiany zachowań, doświadczeń, konstrukcje pojęć i podejmowana aktywność. Może być jednak ono trudne dla ucznia w edukacji wczesnoszkolnej. Wynika to z pozycji dorosłego względem dziecka i z doświadczanych przez dziecko relacji, a także z odmienności komunikacyjnej, realizującej się w różnych wymiarach: lingwistycznym, interakcyjnym, relacyjnym, indywidualnościowym. Każdy z tych wymiarów funkcjonuje specyficznie w kontekstach szkolnych i może stanowić o jakości edukacji.

Nauczyciel w porozumiewaniu się z uczniem

Porozumiewanie się ucznia i nauczyciela przebiega w różnym otoczeniu, w różnych celach i sytuacjach. Mogą to być przypadki całkowitej lub niepełnej akceptacji dziecka, czasem braku uwagi nauczyciela, wynikające z asymetrii komunikacji i braku świadomości uczestników sytuacji, że występują w niej zakłócenia czy nieprawidłowości.

Powodem trudności porozumiewania się w sytuacji edukacyjnej może też być istotna jej cecha polegająca na różnicy między kodami dziecka i dorosłego. W warunkach szczególnych, jakie stwarzają zmiany w kompetencji językowej specyficzne dla zmian rozwojowych, znaczące jest rozumienie tych procesów i wsparcie dziecka w porozumiewaniu się z otoczeniem. Jest ono znacząco

zależne od osób komunikujących się – stanowią one o jego przebiegu i jakości. Są jego głównymi składnikami i tworzą przestrzeń komunikacji.

W wypadku gdy tworzącymi dialog są dziecko i nauczyciel, komunikacja nabiera specyficznego charakteru. Wskazuje na to Anna Brzezińska, stwierdzając, iż „bieżące układy konwersacji, szczególnie te zdarzające się pomiędzy dorosłymi a dziećmi, są ograniczone poprzez asymetryczny podział wiedzy, władzy i prestiżu [...]” (Brzezińska i Lutomski, 1994, s. 39). Różnica w diadzie powoduje u dorosłych „sytuacyjnie posadowiony” sposób mówienia, zaś u dzieci indykacyjne używanie języka. Obcowanie dorosłych z dziećmi jest kontaktem znamionym o określonym wpływie na jego uczestników. Sprowadzając ten wpływ do wymiarów oddziaływania bezpośredniego i pośredniego, autorka określa go mianem „wychowanie”. Diada dziecko–nauczyciel odnosi się do jawnie dydaktycznej interakcji dziecka z dorosłym, a komunikacja koncentruje się na zadaniu z dokładnie określonym celem, a nie na dziecku jako uczestniku porozumiewania się. Sytuacja porozumiewania się nauczyciela z uczniem jest specyficzną, wyodrębnioną sytuacją komunikacyjną o odniesieniu edukacyjnym. Jednakże diada uczeń–nauczyciel nie jest pierwotną dla doświadczeń komunikacyjnych dziecka. Na jej przebieg wpływają relacje i doświadczenia komunikacyjne, w których dziecko uczestniczyło wcześniej, porozumiewając się z dorosłym w środowisku rodziny.

Specyficzny charakter diady uczeń/dziecko–nauczyciel/dorosły wynika z kontekstu edukacji i ma niewątpliwy wpływ na sposób komunikowania się tych osób. Jest konsekwencją specyfiki „posadowienia” dorosłego-nauczyciela względem dziecka i roli dziecięcej świadomości oceny, mającej udział w aktywności ucznia/dziecka w porozumiewaniu się z nauczycielem. Ma to wymiar relacyjny i indywidualnościowy, buduje znaczenie i wartość dziecięcych doświadczeń z istotnych i niepowtarzalnych kontaktów doznawanych w komunikacji z dorosłym poza szkołą i z nauczycielem.

Analiza porozumiewania się w diadzie dziecko–dorosły może przebiegać w różnych aspektach: nabywania i doskonalenia umiejętności dziecięcej komunikacji i języka, pragmatycznie – w aspekcie użycia języka w komunikacji językowej, aktywności dziecka, a także edukacji. Koncentruje się wówczas na charakterystycznych cechach języka nauczyciela, kierującego aktywnością ucznia. Jednakże dzieci, wchodząc w interakcje, oczekują partnera, który może pomóc im dochodzić do wiedzy o tym, jak zbudować rusztowanie dla konstruktu swoich znaczeń i umiejętności (Filipiak, 2002, s. 192; Schaffer 2005, s. 175–177). Wnoszą tym samym do sytuacji pewne cechy organizmu,

które determinują zachowanie dorosłego wobec nich. Jedną z tych cech jest wiek dziecka. Od niego zależy reakcja nauczyciela. W badaniu edukacyjnej komunikacji – porozumiewania się ucznia i nauczyciela – nie sposób nie odnieść się do tych doświadczeń, które stały się udziałem dziecka w pierwszym etapie edukacji. To czas, gdy tworzą się nowe doświadczenia, a zachowania komunikacyjne dziecka w relacji uczeń–nauczyciel postrzegane są w perspektywie doświadczeń zebranych przez nie jako uczestnika relacji dziecko–dorosły. Dziecko jako uczestnik tej relacji jest w szczególnej sytuacji asymetrii. Wynika ona z różnych ról społecznych odgrywanych przez dziecko w komunikacji, a także z faktu, na który w analizie kompetencji nauczycieli zwraca uwagę Magdalena Grochowalska: „nawet jeżeli nauczyciel i dziecko rozmawiają tym samym językiem, to i tak reprezentują oni dwa różne światy. Każdy z nich ma inne doświadczenie indywidualne i językowe możliwości poznawcze [...] dojrzałość emocjonalną, sposób postrzegania problemu [...]” (Grochowalska, 2004, s. 33). Zatem odmiennosc obrazu świata dziecka i dorosłego wyraża się odmiennością komunikacji, mimo związku diadycznego. W porozumiewaniu się z nauczycielami dzieci nie mogą same dowolnie konstruować kontaktów dla swoich działań. Odnajdują je już skonstruowane w sposobach mówienia używanych w szkole i wykorzystują, powtarzając bądź przetwarzając. W analizie wkładu ze strony nauczyciela w zmiany sposobu porozumiewania się dziecka z otoczeniem za istotną przyjęć należy obecność dorosłego i związane z nią ukierunkowanie uwagi ucznia. Jeśli stanowi ono wsparcie, staje się pozytywnym stymulatorem wysiłków i starań w dziecięcej aktywności. Wysiłki te są odpowiednikami działań i czynności nawiązywania interakcji, niezależnie od wieku dziecka. Szczególną rolę odgrywa istotny element wkładu dorosłych w kontakt z dzieckiem. Jest nim dysonans między tym, jak zadania postanowione przez nauczyciela widzi nauczyciel, a jak ujmuje je dziecko – uczeń. W ów dysonans wpisują się cechy osoby dorosłej: jej wrażliwość bądź brak wrażliwości, który charakteryzuje się zwiększoną dyrektywnością.

Schaffer wskazuje na wrażliwość dorosłego, stanowiącą o wkładzie w kontakt z dzieckiem. Umiejscawia ją na dwóch przeciwnych krańcach: „na jednym końcu jest dorosły, wrażliwy w stopniu optymalnym, umiejący patrzeć na świat z punktu widzenia dziecka, czujny na sygnały i komunikaty [...], które potrafi poprawnie zinterpretować, po czym reaguje na nie szybko i właściwie. Na drugim końcu jest jednak dorosły, który w ogóle nie potrafi ujmować dziecka jako osobnej jednostki, który zniekształca komunikaty napływające od dziecka w świetle swych własnych potrzeb i który wchodzi

w interakcje z dzieckiem, uwzględniając własne życzenia i zachcianki, a nie życzenia dziecka [...]” (Schaffer, 2005, s. 120)¹. Dorośli mówią do dziecka inaczej, niż rozmawiają ze sobą. Różnica ta obejmuje nie tylko tematy, lecz przede wszystkim sposób przemawiania (Schaffer, s. 323–324). Dotyczy to szczególnie nauczycieli w klasach początkowych. Styl ich wypowiedzi skierowanych do dzieci charakteryzują cztery cechy:

- fonologiczna – wyraźna wymowa, wyższy ton, przesadna intonacja, wolniejsza mowa, dłuższe przerwy;
- semantyczna – ograniczone słownictwo, słowa „dziecięce”, odniesienie do tego, co tu i teraz;
- składniowa – krótsze wypowiedzi, zdanie poprawnie zbudowane, mniej zdań podrzędnych;
- pragmatyczna – więcej poleceń i pytań, kierowanie uwagi, powtarzanie wypowiedzi dziecka.

Stąd uczeń, rozszerzając w czasie edukacji swoją kompetencje językową, doświadcza u dorosłego specyficznych form językowych, które za nim powtarza, kopiując ich cechy, a także naśladując naznaczone rytuałami metodycznymi odmiany szkolnego, podręcznikowego języka pisanego.

Trudności porozumiewania się ucznia i nauczyciela również należy odnieść do specyfiki komunikacji dorosłych. Stefan Frydrychowicz wskazuje na trzy typy komunikacji interpersonalnej charakterystyczne dla kontaktów dorosłych ludzi: jednostronny, dwustronny i relacyjny (Frydrychowicz, 2005, s. 65–69). Komunikacja jednostronna przebiega jednokierunkowo: od nadawcy do odbiorcy, jest ograniczona do przekazania myśli bez zbędnego komentarza, z założeniem, że to, co mówi nadawca, ma moc sprawczą. Występuje jednak częściej w kontaktach dorosłego z dzieckiem niż między dorosłymi. Polecenie zostaje wydane dziecku w sposób jednostronny, bez oczekiwań na jakąkolwiek reakcję (oczekujemy tylko spełnienia polecenia, bez słowa komentarza ze strony rozmówcy – Frydrychowicz, 2005, s. 67)². Inne cechy komunikacji jednostronnej to skupienie nadawcy na sobie, przerzucanie odpowiedzialności za jakość porozumiewania się na partnera komunikacji, podporządkowanie odbiorcy nadawcy prowadzące

¹ Rozwinięciem tego wątku jest stwierdzenie, że rozwój języka postępuje wolniej, gdy dorosły narzuca dziecku swoje własne pomysły i o nich mówi oraz gdy nie zwraca uwagi na aktualną sprawność dziecka w zakresie przetwarzania informacji: zob. Schaffer, 2005, s. 121.

² Pozostałe cechy i typy komunikacji omawiam według opracowania Frydrychowicza (2005) oraz według Johna Stewarta (2005).

do konfliktów, frustracji, a także poczucia bezsilności osoby podporządkowanej.

Za specyficzną dla tego typu komunikacji dorosłego wskazać należy pozycję nauczyciela, nigdy ucznia. Pozycja ta powoduje w porozumiewaniu się z uczniem usztywnienie myślenia i mówienie do grupy bez oczekiwania na zrozumienie czy akceptację. Jej cechą znaczącą jest duże ograniczenie bądź brak współpracy i silne podkreślenie asymetrii w relacji między osobami porozumiewającymi się. Odmienne cechy charakteryzują dwustronne komunikowanie się dorosłego. Frydrychowicz określa je jako naprzemienne wysyłanie i odbieranie komunikatów przez nadawcę i odbiorcę – jako wysyłanie, czyli akcję i reakcję na otrzymane komunikaty. Zapowiada to większą symetrię relacji z innymi, uwzględnienie czyjegoś punktu widzenia i reakcję przez nadawanie i odbieranie informacji zwrotnych. W dwustronnej komunikacji może wystąpić niejasność w kwestii przyczyny reakcji odbiorcy: „nie wiemy, czy aktualne reakcje osoby, z którą się komunikują, są odpowiedzią na poprzedzający je bezpośrednio bodziec, [...] czy też zależą od bodźców wcześniejszych” (Frydrychowicz, 2005, s. 69). Jako „pożądana” określana jest komunikacja relacyjna, której uczestnicy skoncentrowani są na meritum komunikacji. Daje to możliwość stosownego do zadania pobudzenia emocjonalnego, wymiany znaczeń między nadawcą i odbiorcą oraz udzielania wsparcia drugiej osobie, a także pozwala na otwartość poznawczą i emocjonalną. Jest to znaczące dla przebiegu i jakości edukacji dziecka z klas początkowych. Podstawowym doświadczeniem porozumiewania się jest dla dziecka komunikacja w rodzinie. Na rodziców wskazuje się jako na tworzących podstawowe i trwałe modele określonych form komunikacji (Harwas-Napierała, 2006, s. 54). W rodzinie ma miejsce specyficzna aktywność językowa dorosłego skierowana do dziecka: uczenie komunikacji i jej wykorzystanie do porozumienia. Zatem za znaczące dla porozumiewania się dziecka i dorosłego w rodzinie uznano te cechy, które odnoszą się do specyfiki rodziny i do rodzinnej ikonosfery językowej:

- specyficzną metakomunikację służącą nie tylko podtrzymaniu kontaktu, lecz również przekazywaniu znaczeń przez fonację i kinetykę (semantyka milczenia);
- naturalność i spontaniczność zamiany ról nadawcy i odbiorcy;
- naturalność i spontaniczność gwarowości i innych rodzinnych składników wewnątrz kulturowych, specyficznych i rozumianych tylko przez rodzinę;
- nazywanie i wartościowanie oparte na tradycji rodzinnej i przyzwoleniu;
- różnorodność form językowych supozycji i transmutacji;

- ocenianie niepubliczne, nieformalne, będące częstokroć aktem troski dorosłego o dziecko lub skargą dziecka.

Porozumiewanie się dziecka z dorosłym ma jednak inny, szczególny charakter w sytuacjach szkolnych. Wynika to z roli, jaką komunikacja odgrywa w procesie nauczania–uczenia się. Przeważającą część mówienia w klasie stanowią bowiem wypowiedzi nauczyciela. Główna oś dyskursu jest albo przez niego stale kontrolowana, albo szybko wraca pod jego kontrolę. Oznacza to tzw. komunikację ograniczoną, w której interakcję językową można określić w czterech kategoriach ruchu:

- ruchy budujące: mające stworzyć i nadać kierunek kontekstowi rozmowy i czynności w czasie lekcji;
- ruchy prowokujące reakcje, mające wywołać odpowiedzi;
- ruchy odpowiedzi – bezpośrednio związane z ruchami budującymi;
- ruchy reakcji – wypowiedzi mające za zadanie dopełnienie, rozwinięcie i ocenę poprzedniego ruchu (Meighan, 1993, s. 176).

Ruchy te odpowiadają strukturze porozumiewania się nauczyciela z uczniem, w skład której wchodzi: podtrzymanie lub ukierunkowywanie mówienia, kontrolowanie i nadzorowanie tego, co jest mówione, potwierdzenie, zrozumienie, podsumowanie, definiowanie, reagowanie, precyzowanie, poprawianie.

Szkoła jako miejsce porozumiewania się nauczyciela i ucznia

Szkoła „jako miejsce zorganizowanych procesów edukacyjnych, wytwarzając charakterystyczne normy doboru środków językowych, obowiązujących nauczyciela i ucznia w ich wzajemnych relacjach, dopuszcza w swych ramach jakościowo zróżnicowane zachowania komunikacyjne” (Wawrzyniak-Beszterda, 2002, s. 37). Proces kształcenia bywa określany jako proces komunikacji symbolicznej wyrażonej w języku. To, co różni komunikację w edukacji od innych procesów interpersonalnych, wyraża się w celowych i intencjonalnych oddziaływaniach nauczycieli na dzieci oraz w akceptacji dziecka przez nauczyciela. Szkołę traktuje się jako miejsce, w którym się mówi, jednocześnie wskazując, iż mówienie to ma specyficzny charakter. Wynika on z określonej struktury komunikacji dydaktycznej, którą cechuje przymusowość działania, sposób przebiegu komunikacji, w którym nauczyciel „czyni z języka wysublimowane narzędzie panowania nad dziećmi, podkreślając dominację i autorytaryzm” (Gawęł-Luty, 2001, s. 231). Wskazania te są efektem badań komunikacji szkolnej ukierunkowanych na relacje między nauczycielem a uczniem i wynikające z tej relacji konsekwencje dla porozumiewania się.

Douglas Barnes określił związek w relacji odpowiadania i oceniania, przyjąwszy za podstawę wyróżnienia tzw. typ audytorium występujący w klasie szkolnej, przez odwołanie się do pojęć audytorium bliskiego i dalekiego. Audytorium bliskie jest charakterystyczne dla małej grupy. To ona stanowi źródło autorytetu, do którego zwracają się komunikujący. Stosunki w tej grupie są bliskie i poufale – a sposób uporządkowania niejasny. Wiąże się to z liczbą przekazów metakomunikacyjnych. Pojawia się głośne myślenie, „mowa wewnętrzna” zostaje zaangażowana w stawianie hipotez i poszukiwanie rozwiązań. Sprzyja temu równość, tolerancja i wzajemne zaufanie. Wypowiedzi są inspirowane, mowa pełni funkcję eksploracyjną. Audytorium odległe tworzy cała klasa. Źródłem autorytetu jest wyłącznie nauczyciel; reguluje on relacje w klasie, nadając im charakter publicznych zależności i podległości. On też kontroluje i porządkuje próby rozwiązania problemów przez uczniów. Wypowiedzi dzieci są zaplanowane z góry. Powstaje tzw. wersja ostateczna w wypowiedziach dziecka (Barnes, 1988, s. 132–134). Znaczące stają się wskazania na inną istotną cechę komunikacji szkolnej: dominację dorosłego. To nauczyciel panuje nad kolejnością wypowiedzi dziecka, a sam nie jest przez nikogo kontrolowany. Stąd różnica między „zwykłą rozmową” a rozmową nauczyciela i ucznia. Wynika to z różnicy między relacją dziecko–dorosły a dziecko–nauczyciel, a ponadto z roli samej szkoły:

szkoła jako miejsce zorganizowanych procesów kształcenia i wychowania, wytwarzając charakterystyczne normy doborów środków językowych obowiązujących nauczyciela i ucznia w ich wzajemnych relacjach, dopuszcza w swoich ramach jakościowo zróżnicowane zachowania komunikacyjne. (Wawrzyniak-Beszterda, 2002, s. 37)

Charakterystyczną dla szkoły normę doboru środków językowych stanowi między innymi publiczne ocenianie. Nauczyciel nie tylko wytwarza pewne oczekiwania co do rodzajów zachowań, jakie aprobeuje, lecz także na danej lekcji jego pytania, ton głosu, gesty, postawa, reakcje na odpowiedzi uczniów i w ogóle całe jego zachowanie będzie świadczyło o tym, jakich sposobów posługiwania się językiem oczekuje od uczniów. Nauczyciel i uczeń tworzą bowiem kontekst społeczny, czyli system porozumiewania się, a to kształtuje zakres strategii językowych stosowanych przez uczniów. Relacja tych dwóch osób stanowi specyficzną odmianę diady dziecko–dorosły.

W edukacji szkolnej sprawdzonej do porozumiewania się jej uczestników optymalną komunikatywność zapewnia postrzeganie przez nich rozszczeń ważnościowych, które mówiący wysuwają wobec siebie, a które cechuje

rozumiałość, prawdziwość, słuszność i szczerść wypowiedzi. W diadzie nauczyciel–uczeń nauczyciel pełni funkcje organizacyjne, korektywne i kontrolne. W diadzie dziecko–dorosły, pozbawionej cech edukacyjnych, taka specjalizacja relacji nie jest cechą wyróżniającą. Na przewagę nauczyciela w komunikacji szkolnej zwraca uwagę również Joanna Rutkowiak, wskazując cechy dialogu edukacyjnego: informacyjność – uzyskiwanie brakujących informacji, negocjacyjność – wypracowanie przez antagonistów wspólnego stanowiska w kwestii spornej, wysiłek rozumienia jako wyznacznik ludzkiej kondycji w jej najszerszym sensie (Rutkowiak, 1992, s. 27).

Kiedy komunikacja szkolna przyjmuje formę dialogu edukacyjnego, czyni zarówno z nauczyciela, jak i z ucznia dwie współdziałające i współpracujące ze sobą osoby. Jednakże to, co różni komunikację codzienną od komunikowania się na lekcji, sprawia, iż uczestnicy komunikacji szkolnej, uczeń i nauczyciel, nie mogą w sposób dowolny wybierać form komunikacji, a dominujący sposób użytkowania języka tworzy swoisty klimat językowy w codziennych kontaktach w klasie szkolnej (Klus-Stańska, 2000, s. 139). Klimat ten charakteryzuje się specyficznymi cechami:

- brakiem zaufania do roli mówienia spontanicznego;
- ograniczonym dopuszczaniem języka potocznego;
- przenoszeniem reguł odmiany języka pisanego na mówiony;
- niesymetrycznością reguł lingwistycznych;
- zmianami kierunku komunikacji;
- deprecjonowaniem języka uczniów,

a nade wszystko nieuzasadnionym przekonaniem, że edukacja rozwija umiejętności mówienia nie przez doświadczanie sytuacji mówienia, a przede wszystkim przez słuchanie mówiącego.

W analogiczny sposób jak w porozumiewaniu się dziecka i dorosłego w rodzinie za cechy tego porozumiewania się w kontekście edukacyjnym uznać należy:

- korelacje aktywności językowej dziecka ze wzorcem funkcjonującym w tekstach podręcznika, w wypowiedziach nauczyciela czy w wypowiedziach uczniów ocenianych jako właściwe;
- stosowanie języka oficjalnego;
- stosowanie wzorców i schematów wypowiedzi;
- publiczne, sformalizowane ocenianie;
- pokazywanie siebie, zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów, w wypowiedziach edukacyjnych;
- asymetryczność komunikacji w klasie szkolnej.

Porozumiewanie się dziecka z dorosłym ma zatem szczególny charakter w sytuacjach szkolnych. Wynika ono z roli, jaką komunikacja odgrywa w procesie edukacji, i z pozycji nauczyciela wobec dziecka. Stąd też pytanie o relacje nauczyciela z uczniem to pytanie przede wszystkim o to, **co jest doświadczane przez dziecko**. Są to bowiem dla niego doznania osobiste, indywidualne i, jak tego typu relacje, niemożliwe do ponadindywidualnego rozpatrywania. Jest to doświadczanie niepowtarzalne w formie, czasie i dynamicie.

Uczeń w porozumiewaniu się z nauczycielem

Dziecko w diadzie komunikacyjnej z nauczycielem w sytuacji szkolnej poważnie uczestniczy w komunikacji w podrzędnej społecznej roli językowej, ponieważ to głównie nauczyciel jest rozmówcą o nadrzędnej roli społecznej. Rola językowa, jaka przypada uczniowi, wymaga swoistych sposobów organizacji tekstu i realizowana jest w warunkach często dla niego stresujących (Maleszyk, 2000, s. 68). Podrzędność dziecka w komunikacji w sytuacjach szkolnych dotyczy nie tylko rozmowy z nauczycielem, ale także z całym personelem szkolnym. Dziecko, przychodząc do szkoły, może mieć inną świadomość społecznych ról językowych. Ma już pewne doświadczenie językowe wynikające z obcowania w określonym środowisku. W kontaktach z innymi dziećmi relacje są określane w stosunku do znajomych i obcych. W kontaktach z dorosłymi nawiązywane są z rodziną, znajomymi i obcymi. Tworzy to odmienne konstrukcje interakcyjne, w których możliwe jest poznanie przez dziecko języka i używanie go stosownie do sytuacji społecznych, w których uczestniczy. Wynika to ze specyficznej sprawności interakcyjnej dziecka, ucznia klas początkowych, odnoszącej się do wiedzy o regułach interakcji, a nie do umiejętnego nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z otoczeniem. Oznacza to umiejscowienie sprawności komunikacyjnych w odniesieniu do modelu, w którym język staje się ośrodkiem współdziałań i negocjowania znaczeń oraz konceptualizacji własnego świata. Jest to o tyle istotne, o ile w okresie szkolnym wzorcem stanie się typ interakcji między dzieckiem a nauczycielem, który będzie kształtował standardy porozumienia z dorosłym. Będzie modelem i źródłem doświadczeń do kształtowania się u uczniów standardów nawiązywania interakcji i kontaktów, rozwiązywania sporów, argumentacji i innych form relacji międzyludzkich.

Cechy porozumiewania się dziecka i dorosłego nabierają szczególnego charakteru w dydaktycznych relacjach, w których dziecko uczestniczy jako uczeń. Porozumiewanie koncentruje się wówczas na postawionym zadaniu

lub określonym celu. Relacja zaś ma swój wymiar w wypowiedziach stanowiących jej potwierdzenie, świadczących o jej symetryczności czy też braku symetrii. Wymiar indywidualnościowy to znaczenie i wartość dziecięcych doświadczeń wyniesionych ze znaczących i niepowtarzalnych kontaktów, nabywanych w porozumiewaniu się dorosłych i dzieci.

Konkluzja

W kontakcie dziecko–nauczyciel tworzą się doświadczenia, których efekty są widoczne w dziecięcym sposobie uczenia się. Odnosi się to nie tylko do sytuacji codziennej, nacechowanej potocznością i prywatnością kontaktów, ale i do sytuacji edukacyjnych, w których dziecko jest uczestnikiem porozumiewania się z dorosłym. Doświadczenia te wynikają z szerokiego spektrum składnikowego uczenia się – interakcji, języka, relacji, asymetrii posadowienia nauczyciela i ucznia w klasie szkolnej. Dotyczy to zarówno uczenia się zróżnicowanego sytuacyjnie i celowo (przedszkole, szkoła), jak i rodzaju kształcenia sprawności w różnych inicjowanych sytuacjach zadaniowych. W grę wchodzi również realizacja przyjętego metodycznie postępowania dorosłego wobec dziecka. Z początkiem edukacji dziecka typ interakcji ucznia z nauczycielem staje się znaczący i będzie kształtował standardy porozumiewania się z dorosłym, zarówno w rodzinie, jak i w szkole. Zetknięcie się języka rodziny i języka szkoły stanowi zatem szczególną sytuację dla dziecka. Odmiennosc elementów porozumiewania się w szkole i w rodzinie rzutuje na różnicę między odczuwanym własnym miejscem dziecka w domu a jego sytuacją jako ucznia. Dziecko uczy się w szkole nowych zachowań, również zachowań językowych. Postawione w nowej sytuacji komunikacyjnej będzie szukało, bazując na dotychczasowych doświadczeniach i wiedzy, w porozumiewaniu się z dorosłymi członkami rodziny akceptacji i potwierdzenia siebie w roli ucznia. Natomiast w szkole będzie próbowało wprowadzić zachowania, postawy i wartości, które funkcjonują w jego rodzinie, a zatem znaleźć dla nich miejsce w nowej, edukacyjnej sytuacji.

Bibliografia

- Adamek, I. (2011). Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia. W: I. Adamek i Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności* (s. 11–30). Kraków: Libron.

- Adler, R.B., Rosenfeld, L.B. i Proctor II, R.F. (2006). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Brzezińska, A. i Lutomski, G. (red.). (1994). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: PAX.
- Derbis, R. (2000). *Doświadczenie codzienności*. Częstochowa: WSP.
- Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Frydrychowicz, S. (2005). Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka. *Psychologia Rozwojowa*, 10(3), 93–100.
- Gawel-Luty, E. (2001). Komunikacja szkolna, jako podstawowy warunek socjalizacji ucznia. W: W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy* (s. 231). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gnitecki, J. (2001). Komunikacja symboliczna w systemach edukacyjnych opartych na metarealistycznych podstawach. W: W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy* (s. 27–46). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Grochowalska, M. (2004). *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli a edukacja*. W: B. Muchacka i K. Kraszewski (red.), *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych* (s. 28–39). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Harwas-Napierała, B. (2006). *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: WN UAM.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo W-M.
- Maleszyk, Z. (2000). Rozwijanie sprawności językowych w nauczaniu początkowym. W: R. Mrózek (red.), *Język w przestrzeni edukacyjnej* (s. 63–72). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Marek, E. i Grochala, M. (2011). Sytuacja dziecka sześciolatniego w przestrzeni edukacyjnej. W: I. Adamek i Z. Zbróg (red.), *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja* (s. 125–142). Kraków: Libron.
- Meighan, R. (1994). *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: UMK.
- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Impuls.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Rittel, T. (1995). *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*. Kraków: WN WSP.
- Rostańska, E. (2010). *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

- Rostańska, E. (1997). Klasa pierwsza – rodzina, dziecko, szkoła. W: I. Nowakowska-Kempny (red.), *Śląsk w badaniach językoznawczych: Badanie pogranicza językowo-kulturowego polsko-czeskiego*. T. 3: *Rodzina: język – tradycja – tożsamość* (s. 29–38). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Rostańska, E. (1995). *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Rostańska, E. (2002). Wzorce językowe w edukacji zintegrowanej. W: J. Jakóbowski i A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki* (s. 371–376). Bydgoszcz: WU Akademii Bydgoskiej.
- Rutkowiak, J. (1992). O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriałne. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytania, dialog, wychowanie* (s. 13–53). Warszawa: PWN.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski. Warszawa: PWN.
- Stewart, J. (red.). (2005). *Mosty zamiast murów*, przeł. J. Suchocki i in. Warszawa: PWN.
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2002). *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*. Kraków: „Impuls”.

TRUDNA KOMUNIKACJA – TRUDNA EDUKACJA. POROZUMIEWANIE SIĘ UCZNIA I NAUCZYCIELA JAKO PRZESTRZEŃ SZKOŁY

Streszczenie: Szkoła to przestrzeń komunikacji dziecka z dorosłym. Komunikacja ucznia i nauczyciela odgrywa znaczące role i podlega zmianom. Zmiany te są wielowymiarowe. Ich szczególne cechy to asymetria kontaktu, relacyjność, otwartość lub jej brak, wyjaśnianie i demonstrowanie siebie. Modelują one porozumiewanie się dziecka z nauczycielem i stanowiąc mogą o trudnościach i jakości przebiegu edukacji.

Słowa kluczowe: komunikacja, edukacja, szkoła

DIFFICULT COMMUNICATION. CONTACT BETWEEN A CHILD AND A TEACHER IN SCHOOL ENVIRONMENT

Summary: School is a space of communication between a child and an adult. Child's interaction with a teacher, performs various roles and it is capable to change. Its changes are multidimensional. Their particular properties are: asymmetry of the contact, relation, openness or lack of it, explaining and demonstrating one's self. Those properties form contact between a child and a teacher and they can determine difficulties and quality of the child's education process.

Keywords: communication, education, school