

Kazimierz Czerwiński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Epistemologiczne i kognitywne bariery w procesie poznania a komunikowanie się podmiotów edukacji

Abstrakt. Tekst omawia bariery pojawiające się w procesie komunikowania między podmiotami kształcenia. Wykorzystano koncepcję Zdzisława Cackowskiego tzw. przeszkód epistemologicznych. Omówione zostały kolejno: skuteczność poznawcza, opinia, krytycyzm, struktura wiedzy i umiejętności, nieadekwatność w postrzeganiu trudności, uprzedzenie. Podczas analizy kolejnych przeszkód rozwinięta została szczególnie kwestia opinii publicznej, związanego z nią konformizmu i manipulacji. Położono również nacisk na ważne, a niewykorzystane przez pedagogikę, pojęcie mentalności.

Słowa kluczowe: bariera epistemologiczna, komunikacja, uczenie się, mentalność.

Komunikowanie w edukacji – różne przypadki

W szeroko pojętej edukacji komunikowanie się pomiędzy różnymi jej podmiotami jest nieodłącznym, konstytutywnym, wręcz definicyjnym jej atrybutem. Komunikacja „[...] jest to proces porozumiewania się ludzi, którego celem jest przekazywanie informacji lub zmiana zachowania osoby bądź grupy osób” (Aleksander 2003: 707). Wczytując się w istotę powyższej definicji łatwo zauważyć jej immanentny sens pedagogiczny: zarówno przekazywanie informacji, jak i zmiana zachowania innych osób są tym, co przede wszystkim – w sensie „technicznym” – jest domeną edukacji.

Można wyróżnić następujące (edukacyjnie najważniejsze) przypadki **komunikowania się podmiotów** – ograniczone chwilowo do edukacji szkolnej:

- nauczyciela z uczniem (uczniami);
- ucznia z innym uczniem (uczniami);
- ucznia z rodzicami;
- rodziców z nauczycielami;
- nauczycieli z nauczycielami;
- inne przypadki, w tym np. komunikowanie się nauczyciela z dyrektorem, rodziców między sobą, uczniów z innymi osobami (np. rodzeństwo, krewni, znajomi), wśród których mogą być tzw. osoby znaczące („znaczący inni”).

Jeśli przez edukację rozumieć kształcenie w uczelni wyższej, to w zasadzie ucznia należy zastąpić studentem, zaś nauczyciela – nauczycielem akademickim i wówczas wyżej wymienione przypadki pozostają w mocy – oprócz kontaktów nauczycieli z rodzicami. Również ranga poszczególnych odmian komunikowania zapewne nieco się zmieni; w przypadku studentów większego znaczenia nabierze komunikacja z innymi osobami, których krąg w naturalny sposób rozszerza się w miarę wkraczania w dorosłość – będą to m.in. pracodawcy i koledzy z pracy, wszak znaczna część studentów pracuje.

Jeśli jednak **edukacji** nie ograniczać do szkoły czy uczelni, lecz traktować ją najszerzej, według ujęcia Zbigniewa Kwiecińskiego, jako „[...] ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata” (1995: 14), to pojawi się możliwość wyróżnienia kolejnych – ważnych edukacyjnie – przypadków komunikowania, m.in.:

- członka rodziny z pozostałymi jej członkami i dalszymi krewnymi;
- pracownika z przełożonymi w pracy (co już sygnalnie wspomniano wcześniej);
- pracownika ze współpracownikami;
- pracownika z klientami (choć nie we wszystkich rodzajach pracy);
- mieszkańca z sąsiadami i znajomymi;
- wiernego z innymi wiernymi we wspólnotcie parafialnej;
- petenta z urzędnikami w najróżniejszych urzędach;
- pacjenta z lekarzem;
- członka organizacji czy stowarzyszenia z innymi członkami (w Polsce rzadkie);
- człowieka z przypadkowo spotkanymi ludźmi – na ulicy, w pociągu itp.

To jednak nie wszystko. Wymienione wyżej przypadki mają tę wspólną cechę, że dotyczą kontaktów bezpośrednich, „twarzą w twarz”. Tymczasem należy dodać komunikowanie się dyskutanta z innymi dyskutantami na internetowym forum dyskusyjnym (ten przypadek oznacza jeszcze kontakt dwustronny) czy wreszcie parę odmian (jednostronnego) komunikowania się pośredniego:

- autora książki, artykułu, blogu, komentarza zamieszczonego w internecie itp. – z czytelnikiem;
- osoby przemawiającej czy wygłaszającej jakąś kwestię w mediach – ze słuchaczem lub widzom;
- kompozytora muzyki z jej odbiorcą;

- twórców filmu czy spektaklu z widzem;
- malarza, rzeźbiarza, fotografa, architekta – z osobą oglądającą dzieło itp.

Każdy z tych rodzajów komunikowania może przyjąć postać zdawkowej, przelotnej wymiany słów, myśli, refleksji czy gestów, bądź wywołać chwilowy, szybko przemijający namysł, ale może również przyjąć postać **spotkania** (czy może nawet Spotkania, które zresztą najczęściej bywa nie zaplanowane, zaskakujące). Spotkaniem – szeroko pojętym i sytuującym się w przestrzeni edukacyjnej – zajmuje się inkontrologia pedagogiczna. Obejmuje ona przypadki spotkania z inną osobą, z rzeczami (w szczególności z dziełami), a także z samym sobą (zob. Ostrowska 2003; także Barska 2009). Wariant ostatni, dotyczący dialogu wewnętrznego, sam w sobie nadzwyczaj interesujący, wykracza poza ramy zakreślone w tym tekście. Komunikowanie w swej istocie oznacza przede wszystkim komunikację dwóch (co najmniej) podmiotów – bezpośrednio bądź za pośrednictwem dzieł.

Inkcontrologia – jako ogólna teoria spotkań – zaprojektowana została przed ponad dwudziestu laty i wciąż rozwijana przez wybitnego lubelskiego filozofa Andrzeja Nowickiego, który akcentuje przede wszystkim ów wymiar pośredni: spotkanie za pośrednictwem dzieł (Ostrowska 2003: 326). Spośród spotkań z najrozmaitszego typu dziełami edukacyjnie najważniejsze wydają być się spotkania z tekstami.

W istocie praca z/nad tekstem stanowi z jednej strony trudniejszą formę dialogowania niż bezpośrednia rozmowa – dialog w spotkaniu z osobą, jako że nie istnieje „na bieżąco” możliwość „żywej” wymiany poglądów, zadawania pytań i uzyskiwania na nie *hic et nunc* satysfakcjonujących odpowiedzi. Z drugiej natomiast strony – jakoby rekompensując ów mankament – daje ta forma nieocenioną szansę zatrzymywania się na dłużej nad określonym słowem (frazą), sekwencją, przyzwala na dowolne powracanie do już przeczytanych partii tudzież ponowne analizowanie tego, co wydaje się wątpliwe/niejasne i/lub fascynujące/inspirujące oraz skłaniające do sytuowania refleksji poza studiowany tekst w znaczeniu autorskiego „wplatania” się we własnego projektu sieć tkaną według określonej koncepcji i na miarę swojego zaangażowania jak również indywidualnych potrzeb/możliwości/aspiracji, uwzględniających wszakże szeroko pojętą ich kontekstualność uwarunkowaną nie tylko osobowościowo, lecz także temporalnie i środowiskowo (ibidem: 326–327).

Inkcontrologia nawiązuje do dokonań takich m.in. filozofów, jak M. Buber, S. Kunowski czy J. Tischner (zob. np. Walczak 2007). Zdaniem Urszuli Ostrowskiej zamysł twórcy tej dyscypliny (subdyscypliny?) nie w pełni się powiódł; inkontrologia nie jest obecnie rozwijana tak, jak na to zasługuje, głównie z pedagogicznego punktu widzenia¹. Bo przecież:

¹ Z rozmowy z prof. Urszulą Ostrowską w kwietniu 2010 r.

Wypełniający przestrzeń edukacyjną proces dydaktyczno-wychowawczy, proces nauczania-uczenia się realizuje się przez spotkania podmiotów w niej uczestniczących, konstruujących ją i przyjmujących na siebie odpowiedzialność za rezultaty tych procesów (Ostrowska 2003: 328).

Wychowanie jest to przede wszystkim proces **wspólnego poszukiwania sensu** w określonych warunkach oraz kontekście społeczno-środowiskowym, fenomenologiczny stosunek dwóch podmiotów urzeczywistniających swój potencjał rozwojowy czy względnie symetryczny układ wzajemnych kontaktów dwojga osób zaspokajających, za pomocą określonych sposobów, swoje rozwojowe potrzeby (Olubiński 1997: 14).

Owo „wspólne poszukiwanie sensu” brzmi niemal aforystycznie, w każdym zaś razie oba powyższe cytaty silnie akcentują wciąż mało obecną w naszej edukacji prawdę: wychowanie jest (powinno być?) spotkaniem. Inkontrolologia pedagogiczna zapewne ma jeszcze niejedno do powiedzenia. Jest to jednak temat na oddzielną analizę.

Uczący się człowiek (uczeń w szkole, student w uczelni, człowiek uczący się w jakiegokolwiek formie edukacji nieformalnej, pozaszkolnej, tzw. równoległej) komunikuje się przede wszystkim: (1) z osobami nauczającymi go (a mam tu na myśli osoby o różnym statusie – od nauczycieli w systemach formalnej edukacji, poprzez nauczycieli nieformalnych a będących dlań autorytetami, aż do przygodnie napotkanych na ścieżce życia osób, które jednak w jakimś momencie spełniają funkcje nauczycieli), (2) z dziełami (znowu wielka różnorodność: formalne podręczniki, traktaty, monografie i artykuły naukowe, literatura piękna, publicystyka itp. – by ograniczyć się tylko do dzieł pisanych; oprócz tego oczywiście sztuki teatralne, filmy, dzieła plastyczne, muzyczne itp.), (3) z innymi osobami, będącymi w podobnej pozycji: współ-uczącymi się, (4) z samym sobą. Oczywiście osoby z trzeciej grupy mogą w niektórych sytuacjach stawać się również nauczycielami.

Każde spotkanie, każdy rodzaj komunikacji międzyludzkiej (w tym również tej zapośredniczonej przez dzieła) może napotykać na liczne **bariery i zniekształcenia**. Nauka o komunikacji oczywiście poświęca temu problemowi należyłą uwagę, jednakże wydaje się, że nie wszystkie możliwe do analizy aspekty barier i zakłóceń są traktowane z równą uwagą. W tym tekście chciałbym skupić się na barierach dotyczących komunikacji szczególnego typu, mianowicie komunikacji, jaka ma miejsce w samym akcie uczenia się, dokładniej: przyswajania nowych informacji.

Przeszkody epistemologiczne

Zdzisław Cackowski używa interesującego (zaczepniętego od Gastona Bachelarda) pojęcia **przeszkoda epistemologiczna**, którą postrzega jako „aktywną składową każdej aktualnej umiejętności i każdej aktualnej wiedzy” (Cackowski 2005: 1094). W każdym procesie przyswajania przez jednostkę nowych informacji, nabywania nowej wiedzy, ale także w procesie włączania do dorobku danej dyscypliny naukowej nowych idei czy formułowania nowatorskich hipotez – pojawia się opór aktualnej wiedzy i umiejętności (w przypadku uczącej się jednostki) czy aktualnego stanu wiedzy i obowiązujących modeli uprawiania nauki (w przypadku nowej idei naukowej).

Owa oporność dotychczasowej (aktualnej) wiedzy i umiejętności jest tym większa, im bardziej sprawna była ona dotąd, a jednocześnie owa oporność jest tym większa, im bardziej oryginalna i nowatorska jest nowa wiedza oraz umiejętność zdobywana przy udziale wiedzy i umiejętności dotychczasowej (ibidem).

Jako odmiany przeszkody epistemologicznej Cackowski wymienia i szczegółowo analizuje (zarówno w kontekście uczącej się jednostki, jak i rozwijającej się dyscypliny naukowej, lecz z naciskiem na to pierwsze) następujące zjawiska, których wydzźwięk może się wydawać cokolwiek paradoksalny:

- 1) skuteczność poznawcza;
- 2) opinia;
- 3) krytycyzm;
- 4) struktura wiedzy i umiejętności;
- 5) obraz (poglądowość);
- 6) podwójna nieadekwatność w ocenie trudności podczas aktu komunikacji;
- 7) przeszkoda aksjologiczna (uprzedzenie).

Ad. 1. Dobrze opanowany algorytm postępowania,

[...] do perfekcji doprowadzona sprawność uczniów w skutecznym wykorzystywaniu jakiegoś algorytmu przy rozwiązywaniu odpowiednich zadań sprawia, że przy zadaniu zasadniczo odmiennym, ale mającym cechy choć trochę podobne do zadań opanowanego dobrze algorytmu, ten ostatni natrętnie oferuje swoje usługi, a przez to blokuje poszukiwanie potrzebnej w danej sytuacji nowej metody postępowania (ibidem: 1096).

Na gruncie nauki ten przypadek przyjmuje postać ugruntowanego paradygmatu, który umożliwia rozwój wiedzy w jego obrębie, „[...] będąc zarazem czynnikiem hamującym rozwój wiedzy jakościowo nowej” (ibidem: 1097).

Jest też – zdaniem Cackowskiego – dobra strona tego zjawiska: nieskuteczne, zwłaszcza kilkakrotne, użycie narzucającego się schematu niejako zmusza do poszukiwania innej metody, która może okazać się skuteczna. Powstaje wszakże pytanie, czy tak jest w przypadku każdego uczącego się i każdego nierozwiązanego problemu – czy aby nie mamy tu do czynienia z niebanalnym źródłem wyuczonej bezradności. Wielokrotne i nieskuteczne użycie wyuczonego schematu podczas prób rozwiązania problemu, który wydaje się „znajomy”, podobny do dobrze opanowanej klasy zadań, może u wielu osób uczących się skutkować w najlepszym przypadku chwilowym zniechęceniem, bardziej zaś brzemienne w skutki jest reakcja typu: „nic nie rozumiem”, „to nie dla mnie”, „ja sobie z tym nie poradzę”, „jestem na to za głupi” itp. – a stąd już tylko krok do utrwalenia tego typu reakcji i uogólnionego zniechęcenia.

Wydaje się, że ten aspekt sprawy jest szczególnie istotny dla nauczania matematyki w polskich szkołach. W typowej szkolnej matematyce dominuje dążenie do perfekcyjnego opanowania najrozmaitszych algorytmów; na dodatek uczeń nader często jest zwalniany z obowiązku „dopasowania” odpowiedniego algorytmu do danego zadania, zazwyczaj naprowadza go na to jakaś sugestia nauczyciela, bądź po prostu samo usytuowanie danego zadania w odpowiednim rozdziale podręcznika czy zbioru zadań. Tak zwane „zadania różne” – zestawy zadań z różnych działów – uchodzą często za „wyższą szkołę jazdy”, wymagającą nie lada wtajemniczenia. To wszystko sprawia, że w uczelniach technicznych i na tzw. kierunkach ścisłych innych uczelni kadra dydaktyczna od lat bije na alarm z powodu poziomu (a raczej jego braku) kompetencji matematycznych przychodzących studiować w tych uczelniach świeżo wypromowanych maturzystów. Istotą tych alarmów najkrócej można streścić następująco: młodzież zna różne regułki i schematy, ale nie umie **rozwiązywać problemów**.

Ad. 2. Opinia – nie tylko potoczna, również ta będąca składnikiem kultury naukowej – przeciwstawia się skutecznemu poznawaniu przez swą inercję i tendencję do grzęźnięcia w stereotypach.

Opinia więc za jasną uznaje ideę, która jest dla niej użyteczna (wygodna); za prawdziwą uznaje ideę, która jest łatwo zrozumiała; za jasne i prawdziwe (oczywiste) uznaje idee szeroko (powszechnie) powtarzane, mające szeroki obieg (szerokie uznanie), idee wspólnototwórcze; opinia ocenia idee nie tylko (i nie przede wszystkim) z punktu widzenia poznawczego, ale i pozapoznawczego (moralnego, ideologicznego, obyczajowego, religijnego, światopoglądowego); przyłączenie się do opinii rodzi się z potrzeby bezpieczeństwa, nie zaś z potrzeby wiedzy i prawdy (ibidem).

Nowe informacje, sądy, idee, niezgodne z ugruntowaną opinią, mają dużą trudność w przebi-
ciu się do świadomości – zarówno pojedynczej uczącej się osoby, jak i korporacji uczonych.

Szczególnie ważnym rodzajem opinii jest tzw. **opinia publiczna**. Janusz Sztumski de-
finiuje ją następująco:

[...] utrzymujące się w świadomości ludzi dowolnej społeczności lub nawet danego społeczeństwa pewne roz-
powszechnione myśli, mocno zakorzenione przekonania i wierzenia oraz postawy odnoszące się do aktualnych
spraw, np. społeczno-gospodarczych, politycznych itp., które zostały uzewnętrznione, a tym samym stały się
ogólnie dostępne (2004: 860).

Dalej autor zwraca uwagę na istnienie instytucji i środowisk tzw. opiniotwórczych, które ową
opinię kształtują, bywa, że za pomocą – mniej lub bardziej subtelnej – **manipulacji** czy pro-
pagandy. W pierwszym rzędzie oczywiście nasuwają się na myśl media.

Manipulacja to „[...] przekształcanie bądź formowanie poglądów, postaw osób, a także
środowisk poza ich świadomością w celu osiągnięcia zamierzonych celów” (Popowicz 2009:
174; na temat manipulacji zob. także m.in.: Czarnawska 1997; Green, Cotter 1997; Honey
1997; Kosyrz 2004; Winn 2004). Efektem (najczęściej niejawnej) manipulacji jest bałamutne
przekonanie, że „społeczeństwo myśli tak i tak”, „opinia publiczna naszego społeczeństwa
popiera to czy tamto” itp. – bezwiednie i bezkrytycznie przyjmowane przez wielu za oczywi-
stość, co rodzi lęk przed myśleniem inaczej: „[...] jeśli wszyscy tak myślą i sądzą, to oczywi-
ście nikt nie powinien myśleć i sądzić inaczej” (Sztumski 2004: 861).

W tym kontekście naturalną kategorią jest **konformizm**. Janusz Mariański (2009: 145)
wskazuje na dwa jego podstawowe znaczenia. Pierwsze – statyczne – oznacza pewien stan
rzeczy danej grupy społecznej, polegający na mniej lub bardziej ścisłym podporządkowaniu
się poszczególnych jednostek wartościom, normom i wzorom zachowań przyjętym i „obo-
wiązującym” w tej grupie. Drugie – dynamiczne – znaczenie konformizmu wskazuje na „[...]
proces, w wyniku którego dochodzi do zmiany opinii, poglądów, postaw i zachowań człon-
ków w kierunku zgodnym z oczekiwaniami grup społecznych czy całego społeczeństwa”
(ibidem). Elliot Aronson, Timothy D. Wilson i Robin M. Akert wyróżniają następujące głów-
ne przyczyny konformistycznego zachowania się człowieka: (1) ponieważ inni stanowią dla
nas użyteczne źródło informacji (tzw. informacyjny wpływ społeczny), (2) ze względu na
zewnętrzne naciski na podporządkowanie się normom (tzw. normatywny wpływ społeczny),
(3) gdyż posiadamy zinternalizowane normy społeczne i bezrefleksyjnie się im podporząd-
kowujemy (tzw. konformizm bezrefleksyjny) (1997: 262–308; zob. również Wysocka 2003a:
757). Dla analiz edukacyjnych ważne jest to, że konformizm dotyczy nie tylko wpływu więk-

szości na mniejszość czy grupy na jednostkę, ale również osoby znaczącej, osoby będącej autorytetem dla danej jednostki – na tę jednostkę (Wysocka 2003a: 761). W relacji edukacyjnej – zarówno formalnej, jak i nieformalnej – wpływ nauczyciela, mistrza, mentora, osoby znaczącej może, oprócz licznych bezdyskusyjnie pozytywnych skutków, rodzić konformistyczną uległość osoby uczącej się, która to uległość wcale nie jest sprzymierzeńcem efektywnej komunikacji, mającej w zamierzeniu sprzyjać uczeniu się.

Efektem konformizmu i „zbiorowego myślenia” jest określona **mentalność** – jednostki bądź grupy społecznej. *Słownik języka polskiego* definiuje mentalność jako „swoisty sposób myślenia i ustosunkowania się do rzeczywistości jednostki lub grupy społecznej, ogólne nastawienie i stopień aktywności intelektualnej, uwarunkowane biologicznie i społecznie; umysłowość” (1988, t. II: 139), zaś Janusz Mariański jako „[...] całokształt indywidualnych i zbiorowych postaw związanych z myśleniem i ocenianiem” (2009a: 175), dodając, że mentalność wiąże się „[...] z kompleksem (zbiorem) przedstawień, przekonań, powstających zwyczajowo orientacji, hierarchii wartości, kryteriów prawdy, sposobów interpretacji otaczającego świata itp., odnoszących się do określonych dziedzin życia ludzkiego” (ibidem). Podobnie traktuje rzecz Marta Guziuk, definiując mentalność jako „[...] charakterystyczny sposób myślenia i traktowania rzeczywistości, będący wynikiem internalizacji określonego systemu wartości, który determinuje i stymuluje postawy oraz zachowania osoby” (Guziuk 2004: 150).

Wydaje się, że mentalność jest niezmiernie ważną kategorią analityczną niezbędną do pełnego i adekwatnego opisu i rozumienia wszelkich edukacyjnych procesów komunikacyjnych – jest zaś kategorią niedocenianą i lekceważoną. W przywołanych wyżej definicjach i ich konsekwencjach mentalności przypisuje się głównie rolę sprawczą w determinowaniu postaw i zachowań, w mniejszym stopniu podkreślane są konsekwencje faktu, że mentalność – zgodnie z etymologią tego pojęcia – oznacza sposób myślenia. A to ostatnie ma duże znaczenie pedagogiczne, zwłaszcza dydaktyczne. Panująca opinia, powszechne przekonania, sądy, mniemania, uwewnętrznione i ujawniające się w mentalności konkretnej jednostki, stanowią podstawowy „filtr”, poprzez który postrzegane i przyswajane (albo i nie) jest wszystko to, co dociera do umysłu uczącej się osoby jako nowe informacje, idee, sądy, przekonania itp. Ten filtr odgrywa zasadniczą rolę w procesie włączania nowej wiedzy w system wiedzy poprzednio przyswojonej, czyli nieustannej reorganizacji istniejących struktur wiedzy pod wpływem uczenia się. Jak dokładnie ów filtr działa, tego jednak nie do końca wiadomo – stanowi to wciąż wyzwanie badawcze dla kognitywistyki. Pewne prace w tym kierunku wykonała psychologia poznawcza, wprowadzając m.in. pojęcie schematu poznawczego, o czym będzie mowa w dalszej części tekstu.

Ad. 3. Krytycyzm potocznie i poza wszelką dyskusją uznawany bywa za wartość samą w sobie. Jednakże namysł chociażby nad istotą aktu twórczego nakazuje ostrożność – stąd obecna w idei *brainstormingu* zasada odroczonego krytycyzmu, jako że zbyt wcześnie uruchomiony gasi spontaniczność generowania nowych pomysłów. Problem leży zresztą nie w krytycyzmie jako takim, lecz raczej w jego asymetrii: „[...] tolerancyjny wobec siebie i ponad miarę surowy wobec nowatorskich myśli” (Cackowski 2005: 1098).

Ad. 4. Wiedza nie stanowi luźnego zbioru informacji, lecz jest systemem **struktur** owych informacji. Każda nowa informacja czy idea o tyle jest względnie łatwo przyswajana, o ile da się dopasować do już istniejących (zarówno w umyśle ucznia, jak i w „gmachu wiedzy”) struktur. W tym miejscu adekwatną jawi się znana kategoria **dysonansu poznawczego**, definiowanego w ujęciu psychologicznym jako „[...] sprzeczność między informacją posiadaną a odbieraną, dotyczącą tej samej kwestii” (Tatarowicz 2003: 856). Największe prawdopodobieństwo wystąpienia dysonansu ma miejsce wówczas, gdy nowe informacje mogą w jakiś sposób zagrozić wyobrażeniu podmiotu na swój temat.

Zważmy, że potężnym źródłem motywacji jest tzw. rozbieżność poznawcza, prowadząca do nieprzyjemnego emocjonalnie poczucia dysonansu. Dysonans pojawia się, oczywiście, nie tylko wtedy, gdy chodzi o „ja”, ale także i wtedy, gdy napływające informacje dotyczą rzeczywistości zewnętrznej i nie są zgodne z posiadanymi poznawczymi schematami świata. A że własne schematy zmieniamy opornie, powstaje tendencja do zniekształcania informacji lub ... zmieniania świata. Im silniej utrwalone schematy, tym tendencje te są silniejsze (Jarymowicz 2009: 108).

Dysonans rodzi poczucie psychicznego dyskomfortu i naturalnym następstwem jego wystąpienia jest działanie zmierzające do jego redukcji, jednakże – jak pokazały niektóre badania – nie do końca. Niewielki dysonans może być atrakcyjny, rodzić twórcze napięcie, aktywizować do poszukiwań (Tatarowicz 2003: 857). Poziom tolerancji dysonansu poznawczego bywa zresztą traktowany jako jeden ze wskaźników kreatywności jednostki. W każdym zaś przypadku, również przy niskim poziomie owej tolerancji dysonansu, może on motywować do działania – jak przekonująco wskazuje wyżej przytoczona uwaga Marii Jarymowicz. Pojawia się wszakże pytanie: jaki poziom dysonansu jest dla danej jednostki optymalny, nie zagrażając jej samoocenie?

Ad. 5. Poglądowość – podobnie jak krytycyzm – bywa zazwyczaj fetyszyzowana w potocznej retoryce oświatowej. Tymczasem zaprezentowany uczniowi w procesie nauczania „poglądowego” obraz, model, schemat jako egzemplifikacja danego zjawiska może – na zasadzie „prawa pierwszych połączeń” – osadzić się w umyśle na trwałe i stanowić nieusuwalną

przeszkodę dla innych, być może znacznie bardziej adekwatnych, obrazów czy modeli. Druga odmiana tej przeszkody, na którą wskazuje Cackowski, polega na tym, że „[...] obraz i poglądość stanowi przeszkodę w procesie kształtowania wiedzy teoretycznej i teoretycznego myślenia” (2005: 1099). Obraz jest z natury rzeczy konkretny i jeśli poznający podmiot nabyt się do niego przywiąże, może mieć kłopoty z operacją **abstrahowania** – wychodzenia poza ów konkret, a to może stanowić nie lada hamulec w efektywnym uczeniu się, zwłaszcza na wyższych niż podstawowy szczeblach kształcenia.

Ad. 6. W relacjach nauczyciel – uczeń nader często dochodzi do niezgodności w ocenie trudności zadania, które jest do wykonania, problemu, który jest do rozwiązania (a wszak każdy proces uczenia się jest zorganizowany wokół rozwiązywania kolejno pojawiających się problemów – w każdym razie dla efektywności uczenia się byłoby dobrze, aby tak było). Zazwyczaj nauczyciel nie docenia poziomu trudności problemu, zaś uczeń przecenia. Nauczyciel często przy tym „zapomina”, że zadaniem ucznia jest nie samo rozwiązanie tego konkretnego problemu, lecz nauczenie się rozwiązywania danej klasy problemów. Na tym tle mogą się rodzić zasadnicze nieporozumienia, m.in. dotyczące celu wykonywanych przez ucznia – a nakazanych przez nauczyciela – czynności. Uczeń nader często zadaje sobie pytanie: po co to robię?, tymczasem nauczyciel rzadko zadaje sobie trud, by uświadomić uczniowi, że nie tyle ważne jest rozwiązanie danego zadania „samo w sobie”, co nauczenie się rozwiązywania jakiejś klasy zadań.

Ad. 7. „Jakaś wiedza lub teoria może się nie podobać z jakichś względów: moralnych, obyczajowych, estetycznych, co rodzi niechęć i uprzedzenie wobec treści tej wiedzy i/lub jej teoretycznego ustrukturyzowania” (ibidem: 1101). W ten sposób powstać może przeszkoda określana przez autora jako aksjologiczna. Jej źródłem może być banalne, irracjonalne uprzedzenie, ale również uprzedzenie mające głębsze podstawy, na przykład światopoglądowe.

Sądzę, że warto w tym miejscu zaryzykować rozszerzenie zakresu tej przeszkody. Niechęć ucznia do uczenia się czegoś, do przyswajania jakichś informacji może wynikać po prostu z tego, że nauczane treści nie są dlań **interesujące**. Na ten problem zwracają już zresztą od pewnego czasu uwagę krytycy systemów oświatowych w różnych krajach: zawartość treściowa programów nauczania i podręczników niejednokrotnie zasadniczo odbiega od „świata życia” uczniów. To, czym żyją uczniowie ewoluuje bardzo szybko, zaś programy kształcenia nijak za tym nie nadążają i w konsekwencji są pełne treści, które są po prostu anachroniczne, zarówno w subiektywnym tylko odczuciu uczniów, jak i niejednokrotnie obiektywnie.

Bariery kognitywne

To, o czym pisze Cackowski omawiając pierwszą odmianę przeszkody epistemologicznej (skuteczność poznawcza) i czwartą (struktura wiedzy i umiejętności), może zostać opisane innym językiem, za pomocą – znanego z psychologii poznawczej – pojęcia **schematu poznawczego**. Schemat poznawczy (inaczej: schemat myślowy) to

[...] ustalony wzór postępowania odnoszący się do poznawanej rzeczywistości przez tworzenie abstrakcyjnych struktur wiedzy, w których zostają wyszczególnione cechy i atrybuty charakterystyczne dla danego pojęcia czy zjawiska. Schemat nie jest kopią rzeczywistości, ale stanowi jej swoistą ideę, ulegając ciągłym modyfikacjom pod wpływem narastających i zmiennych informacji. Pomaga on w rozpoznawaniu zjawisk otaczającej rzeczywistości, decyduje również o tym, co w otoczeniu zostaje dostrzeżone, a co nie. [...] Schematy poznawcze wywierają wpływ na uwagę, percepcję, zapamiętywanie, interpretację, a także ocenianie i decyzję o podjęciu działania wobec innych. Na etapie procesów uwagi umożliwiają jednostce pomijanie informacji uznanych za nieistotne. Na etapie zapamiętywania – ułatwiają asymilowanie informacji do gotowego schematu, zaś na etapie oceniania i decydowania o działaniu – umożliwiają porównanie do znanego problemu i sposobu jego rozwiązywania oraz interpretowania [...] (Sadownik 2006: 665-666).

Schematy poznawcze zawierają w sobie swoiste oczekiwania co do tego, jakie cechy charakterystyczne i efekty są typowe dla poszczególnych kategorii analitycznych, którymi się posługujemy w trakcie myślenia (zob. Panasiuk 2009: 291). Myślenie – szeroko rozumiane – opiera się na wielu strukturach umysłowych. Najważniejsze z nich, to pojęcia (kategorie analityczne), wyobrażenia wzrokowa i właśnie schematy poznawcze (ibidem).

Powstawanie i rozwój schematów poznawczych w rozwoju osobniczym – w ramach czterech stadiów rozwoju myślenia – opisał Jean Piaget (1968). W Polsce zajmowali się tym m.in. Jerzy Trzebiński (1985) i Bogdan Wojciszke (1986, 2009). Ten ostatni – z punktu widzenia problematyki spostrzegania społecznego (głównie: innych ludzi i sytuacji) – wyróżnia trzy grupy schematów poznawczych:

- schematy typów osób;
- schematy zdarzeń, działań i ich sekwencji;
- schematy cech.

Wśród tych pierwszych prym wiodą **stereotypy** – „uogólnione (i uproszczone) obrazy grup ludzi, wyodrębnionych na podstawie jakiejś łatwo dostrzegalnej cechy, jak rasa, płeć czy narodowość” (Wojciszke 2009: 67). Druga grupa schematów określana jest jako **skrypty** – sekwencje typowych zdarzeń i ich następstwa czasowego. Schematy cech dotyczą głównie cech psychicznych innych ludzi, a ich egzemplifikacją są przede wszystkim ludzkie zachowa-

nia wyrażające te cechy. Bez względu na różnice wszystkie schematy mają uniwersalną zasadę budowy – zasadę prototypowości. „Zgodnie z nią rdzeniem znaczeniowym każdego schematu jest jego prototyp, tj. pojedynczy, idealny bądź rzeczywisty egzemplarz najlepiej spełniający dany schemat [...]” (ibidem: 69).

Z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań ważne jest wyróżnienie dwóch „charakterów” **pamięci** – reproduktywnego i generatywnego. Działanie pamięci reproduktywnej polega oczywiście na (w miarę) wiernym odtwarzaniu zakodowanych wcześniej informacji. Zaś generatywne działanie pamięci polega na tym, że w procesie spostrzegania dane prawdziwe mieszają się z „danymi” (czyli w istocie: pseudodanymi), które podsuwa – przywołany automatycznie i poza kontrolą – schemat poznawczy; „[...] informacja odebrana z zewnątrz i informacja wygenerowana ze schematu stają się często subiektywnie nierozróżnialne i mają ten sam status informacji ‘przypomnianych’” (ibidem: 70; por. także Juszczak 2003: 650). Ta ingerencja schematu poznawczego w akt poznawczy określana jest jako konstruujące przetwarzanie informacji. Zła wiadomość jest taka, że właściwie niemal każde spostrzeżenie, każde włączanie nowych informacji do struktury informacji już posiadanych uruchamia generatywny charakter pamięci, ponieważ „[...] zrozumienie i zapamiętanie informacji o zdarzeniach lub obiektach jest możliwe niemalże tylko wtedy, kiedy podmiot zinterpretuje je przez pryzmat schematu, do którego one mniej lub bardziej pasują” (Wojciszka 2009: 73). Dobra wiadomość zaś polega na tym, że – jeśli mamy wystarczającą kompetencję komunikacyjną (szerzej: społeczną; jeszcze szerzej: kulturową) – stosujemy zazwyczaj adekwatne schematy poznawcze i wówczas konstruujące przetwarzanie informacji, związane z owym generatywnym charakterem pamięci, nie jest w stanie zasadniczo zaburzyć przyswajania danych (szerzej: poznawania; jeszcze szerzej: uczenia się).

Kognitywiści badający **przetwarzanie informacji** przez człowieka wskazują na trzy szczególnie istotne jego cechy – odróżniające je w zasadniczy sposób od tego, jak przetwarza informacje komputer:

[...] zdolność do dokonywania uogólnień na temat klasy elementów na podstawie kilku przykładów tej klasy; zdolność do wykorzystywania ograniczonych, a nawet zniekształconych informacji do generowania określonych układów reprezentujących jakiś schemat czy przynajmniej określenia, jaka informacja jest potrzebna, by dojść do określonego układu; oraz zdolność do uczenia się nowych informacji i do inferowania nowych informacji na podstawie istniejących (Juszczak 2003: 648).

W oczywisty sposób wszystkie te trzy zdolności aktualizują się dzięki schematom poznawczym.

Można zaryzykować tezę, że schematy poznawcze w okresie dzieciństwa, a więc w okresie, na który przypada zazwyczaj edukacja szkolna, są bardziej plastyczne – a tym samym w mniejszym stopniu mogą stanowić barierę poznawczą – niż w okresie późniejszym. Edukacja dorosłych, edukacja całożyciowa, nieformalna, równoległa m.in. właśnie dlatego może się okazywać trudniejsza niż edukacja dzieci, że osoby dorosłe – na skutek dużo bogatszego doświadczenia życiowego i kumulacji ogromnej ilości informacji – mają owe schematy poznawcze silniej ukształtowane, sztywniejsze, mniej podatne na modyfikacje pod wpływem docierających nowych informacji. Zetknął się z tym zapewne każdy nauczyciel akademicki prowadzący zajęcia ze studentami studiującymi w trybie niestacjonarnym, a więc w większości z ludźmi dojrzałymi i mającymi wieloletnie doświadczenie zawodowe. W tym przypadku niejednokrotnie zdarza się widzieć w ich oczach i spostrzegać w ich reakcjach – werbalnych i niewerbalnych – zdziwienie, powątpiewanie, czy wprost negację i odrzucenie wielu treści, z którymi się stykają w procesie kształcenia, ponieważ są one w dużym stopniu sprzeczne z ich wiedzą i doświadczeniami, i nie dają się łatwo „dopasować” do istniejących w ich umysłach schematów. Reakcje „obronne” tego typu występują oczywiście u wszystkich uczących się i na wszystkich szczeblach edukacji, lecz u osób młodszych i mających mniejsze doświadczenie – o wiele rzadziej i w o wiele mniejszym natężeniu.

Istotnym składnikiem procesu poznania jest **myślenie**. Maria Stasiak Correia definiuje je następująco:

[...] złożona czynność poznawcza o charakterze przystosowawczym, obejmująca różnorodne procesy, polegająca na zastosowaniu łańcucha operacji umysłowych, umożliwiających przetwarzanie informacji zakodowanych w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach oraz wytwarzanie nowych informacji, wykraczających poza dane dostępne sensorycznie i pamięciowo, przebiegająca na poziomie świadomym i nieświadomym ze znacznym, modyfikującym wpływem emocji” (2004: 460; zob. także Karpiński 2009).

Owe **operacje umysłowe**, to przede wszystkim: „[...] analiza, synteza, porównywanie, abstrahowanie, uogólnianie, klasyfikowanie, zastępowanie, sprawdzanie, poszukiwanie, odrzucanie, kombinowanie, wybieranie, redukowanie, integrowanie” (Kozielecki 1995 za: Stasiak Correia 2004: 461). Wśród różnych podziałów myślenia warto wymienić – zgodnie z kryterium powiązania myślenia z rzeczywistością – podział na myślenie tzw. autystyczne (inaczej: nieukierunkowane, intuicyjne, nierealistyczne) oraz realistyczne (inaczej: myślenie ukierunkowane, rozumowanie). Pierwsze pełni głównie funkcje: motywacyjną, kompensacyjną i treningową. To drugie zaś – występujące w sytuacjach problemowych, logiczne, ukierunkowane na cel – przyjmuje odmiany:

- reproduktywne (zastosowanie uprzednio zdobytej wiedzy do nowych warunków);
- produktywne (wytwarzanie nowych informacji – w ramach rozwiązywania problemu);
- krytyczne (ocenie intencji, wytworów własnego myślenia i efektów końcowych) (Stasiak Correia 2004: 461).

Warto zwrócić uwagę, że namysł nad myśleniem i jego osobliwościami umożliwia dostrzeżenie kolejnych potencjalnych przeszkód. Wśród nich na czoło wysuwa się przeszkoda (a może raczej kompleks przeszkód) **emocjonalna**, wszak myślenie przebiega „ze znacznym, modyfikującym wpływem emocji”, jak to było wyżej cytowane. Dalej: takie z wymienionych wyżej operacje umysłowe, jak odrzucanie, wybieranie i redukowanie wymagają użycia jakichś kryteriów, w oparciu o które ów wybór czy redukcja zostaną dokonane – a to oznacza uwikłanie procesów myślenia w aktualizowaną przez podmiot **hierarchię wartości**, która jest przeciwieństwem składnikiem mentalności (o czym już wzmiankowano).

Komunikacja pomimo barier

Każdy **model procesu komunikacji** interpersonalnej za punkt wyjścia bierze istnienie nadawcy i odbiorcy (którzy w rozmowie pełnią te role przemiennie). Pomędzy nimi pojawiają się cztery swoiste „wirtualne” byty: (1) intencja, (2) informacja nadana, (3) informacja odebrana, (4) interpretacja. Nadawca ma chęć przekazania czegoś odbiorcy. Ma więc określoną intencję (myśl, zamiar, uczucie itp.). By ten zamiar można było urzeczywistnić, między (1) i (2) musi nastąpić kodowanie – przekład myśli, uczuć, zamiarów na informację w postaci nadającej się do przesłania. By informacja nadana mogła dotrzeć do odbiorcy, między (2) i (3) musi istnieć jakiś kanał komunikacyjny. Po odbiorze informacji między (3) i (4) ma miejsce dekodowanie i wtedy dopiero jest możliwa interpretacja (czyli nadawanie znaczenia odebranym informacjom), a dzięki temu odbiór intencji nadawcy (Johnson 1992: 76, za: Wysoczek 2003: 716). Aby intencja nadawcy w nie zniekształconej postaci mogła zostać odebrana przez odbiorcę, wszystkie „ogniwa” powyższego łańcucha muszą temu sprzyjać; jakiegokolwiek zakłócenie czy przekłamanie na którymkolwiek etapie doprowadzi oczywiście do zniekształcenia przekazu.

To tylko jeden z licznych modeli. Christian Baylon i Xavier Mignot przytaczają, za Catherine Kerbrat-Orecchioni, równie prosty model, jednak kładący akcenty trochę inaczej. W tym modelu również występują nadawca i odbiorca, pomiędzy nimi komunikat przesyłany jest jakimś kanałem, ma też miejsce kodowanie i dekodowanie. Tu jednak pojawia się różni-

ca. Otóż w omawianym modelu komunikacji zarówno na etapie kodowania, jak i dekodowania (a więc: zarówno po stronie nadawcy, jak i odbiorcy) uwikłane są:

- kompetencja językowa i parajęzykowa;
- kompetencja ideologiczna i kulturowa;
- uwarunkowania „psycho-”;
- ograniczenia świata dyskursu (Baylon, Mignot 2008: 89).

By ta komunikacja w ogóle miała szansę nastąpić, owe ograniczenia świata dyskursu powinny być – po stronie nadawcy, jak i odbiorcy – jednakowe; ale również na podobnym poziomie powinny być obie grupy wymienionych kompetencji oraz uwarunkowania psychologiczne (ibidem: 89–91).

Podobne założenia można znaleźć u autorów analizujących Habermasa teorię działania komunikacyjnego:

Warunkiem koniecznym sukcesu działania komunikacyjnego jest wspólna dla wszystkich uczestników komunikacji definicja sytuacji, w której będą oni realizować swe plany działania. Sytuacja jest definiowana w sieci trzech różnych światów komunikowania:

- świata obiektywnego – istniejących stanów rzeczy;
- świata społecznego – norm i wartości społecznie obowiązujących;
- świata subiektywnego – będącego jedynie wyrazem subiektywnych intencji i przekonań oraz uczuć (Seredyn 2001: 150).

Należy zwrócić uwagę, że w naukach o komunikacji również mówi się o barierach i zaburzeniach, które mają charakter niejako immanentny. Do najważniejszych barier w komunikowaniu można zaliczyć:

- brak przygotowania do podjęcia rozmowy, wynikający z nieświadomości sobie celu;
- niejasność komunikatów, wynikająca głównie z błędnej formy;
- niewłaściwe okoliczności rozmowy – zakłócenia zewnętrzne;
- niedokładny odbiór informacji, wynikający z dwojakiego rodzaju przyczyn: subiektywnych, np. chwilowy stan emocjonalny oraz obiektywnych, np. brak wystarczających możliwości intelektualnych do uchwycenia sensu;
- wybiórczość w odbiorze informacji – wynikająca z zaburzonej koncentracji uwagi, ale także (i przede wszystkim) z dopasowywania docierających informacji do istniejących schematów poznawczych, obrona przed pojawieniem się dysonansu poznawczego;
- subiektywna interpretacja sensu odebranych wiadomości;
- negatywna postawa wobec rozmówcy;

- występowanie tzw. komunikacji równoległej (zamiast dialogu – dwa odrębne monologi, bez słuchania tego, co mówi partner) (Wysocka 2003: 721).

Niektóre z wyżej wymienionych barier pokrywają się z tymi omówionymi wcześniej. Bariery nie biorą się znikąd, są zazwyczaj skutkiem nieprzestrzegania zasad komunikowania.

Według rozpowszechnionej w literaturze koncepcji, pochodzącej od J.L. Austina i J.R. Searle'go, komunikacja (językowa – w odróżnieniu od pozajęzykowej) składa się z tzw. **aktów mowy**, rozumianych nie tyle jako czynności mówienia, co raczej wykonywania czegoś za pomocą mówienia (zob. Pisarek 2008: 158). Wydaje się, że to pojęcie również ma duże znaczenie pedagogiczne: w wychowaniu przede wszystkim wykonujemy coś za pomocą mówienia. Akty mowy mogą funkcjonować na trzech poziomach: lokucyjnym, illokucyjnym i perlokucyjnym.

Na *poziomie lokucyjnym* odbywa się proces powiedzenia czegoś, np. oznajmienia lub orzeczenia o czymś. Na *poziomie illokucyjnym* dokonujemy czegoś przez wypowiedź: upomnienia, przeprosin, złożenia obietnicy, argumentacji i in. Na *poziomie perlokucji* oddziałujemy na odbiorcę, wywołujemy jakiś skutek przez powiedzenie czegoś. Rzeczywista funkcja tego poziomu kryje się nie w znaczeniu, lecz w oddziaływaniu. Chodzi o wytworzenie czegoś ponad to, o czym się mówi (np. upominając kogoś, mogę wywołać w nim poczucie winy) (Aleksander 2003: 710; zob. także Baylon, Mignot 2008: 110–113).

Inny podział aktów mowy podaje (także za Searlem) Walery Pisarek. Wyróżnia następujące:

- asertywne (opisywanie, stwierdzanie czegoś, także pytanie o coś itp.);
- dyrektywne (rozkazywanie, polecanie, prośba itp.);
- komisywne (obeცywanie czegoś, zobowiązanie kogoś do czegoś itp.);
- ekspresywne (gratulowanie, dziękowanie, chwalenie itp.);
- deklaratywne (mianowanie, nadawanie imienia, udzielanie ślubu itp.) (Pisarek 2008: 158).

Oprócz aktów deklaracyjnych wszystkie pozostałe mają swoje oczywiste miejsce w procesach edukacyjnych. Również wcześniej opisany podział aktów na lokucyjne, illokucyjne i perlokucyjne nakazuje zauważyć obecność wszystkich trzech odmian w procesach nauczania – uczenia się.

W tym fragmencie wypunktowano tylko niektóre osobliwości i zasady komunikowania międzyludzkiego. Materia jest oczywiście nieporównanie obszerniejsza. Bardziej wyczerpujące analizy można znaleźć w klasycznych pozycjach, np.: Eicher 1995; Fiske 1999; Hartley 2006; Juszczak 2004; Morreale, Spitzberg, Barge 2007; Nęcki 2000.

Egzemplifikacje

Tytułem podsumowania warto dokonać analizy kilku przykładów komunikowania się w sytuacjach edukacyjnych – w aspekcie przytoczonych dotąd ustaleń teoretycznych.

Przykład pierwszy: uczeń

Uczeń II klasy gimnazjum podczas lekcji matematyki poznaje układy równań (dokładniej: układy dwóch równań stopnia pierwszego z dwiema niewiadomymi). Jest to temat kilku lekcji. Na pierwszej uczniowie przeczytali z podręcznika zadany fragment, następnie nauczyciel – w formie wykładu – wyjaśnił niektóre trudniejsze (jego zdaniem) kwestie. Kolejno mają miejsce: rozwiązywanie zadań, jako praca domowa nauczanie się definicji i wzorów oraz rozwiązywanie kilku zadań, na kolejnych lekcjach dalsze zadania, fragmenty nowej teorii, znowu rozwiązywanie zadań itd., cały blok tematyczny zostaje zakończony sprawdzianem.

Jakie są źródła potrzebnych informacji? W przypadku większości uczniów jedynym źródłem jest podręcznik i wykonane podczas lekcji notatki, czasem także uzupełniające notatki uczynione podczas korepetycji; nieliczni uczniowie sięgną do źródeł internetowych.

Z kim się uczeń kontaktuje? Z nauczycielem, często z korepetytorem, rzadziej z kolegami z klasy, prawdopodobnie jeszcze rzadziej z członkami rodziny (rodzice, starsze rodzeństwo, inni krewni).

Jaka jest motywacja do uczenia się tych treści? W większości przypadków – brak jakiegokolwiek motywacji wewnętrznej, pojawi się jedynie wymuszona groźbą złej oceny motywacja zewnętrzna. Uczeń zazwyczaj nie rozumie, jakie ważne (dla niego) życiowe problemy może rozwiązać zdobywana wiedza, na jakie ważne (dla niego) pytania pozwoli odpowiedzieć.

Jakie bariery mogą wystąpić w procesach komunikowania? Podstawowa bariera, jaka się prawie na pewno pojawi, może zostać określona jako emocjonalno-motywacyjna. Ze względu na wspomniany brak rzeczywistej motywacji do uczenia się tych treści, ze względu na to, że nie jest to dla ucznia interesujące, ma miejsce marginalizowanie, odrzucanie, bojkotowanie. Dodatkowo jest to wzmacniane (i to bardzo silnie) wpływem klasy – po prostu „nie wypada” się uczyć, a już na pewno nie wypada okazywać zainteresowania; uczniowie, którzy w tej kwestii wykazują nonkonformizm, spotykają się często z mało przyjemnymi epitetami, a nawet z ostracyzmem.

Ponieważ kontakty uczniów z nauczycielem zazwyczaj są przesycane najrozmaitszymi grami, transakcjami, „próbami sił”, dodatkowo są w oczywisty sposób asymetryczne, przekazy adresowane przez nauczyciela do uczniów są przez tych ostatnich odbierane przez pryzmat tego, że mówi do nich „wróg”, ktoś stojący po drugiej strony swoistej barykady², w najlepszym przypadku – po prostu przedstawiciel innego pokolenia, krótko mówiąc: „zgreb”, który coś tam „truje”. Właściwie nie ma szans, by w tej sytuacji nastąpiła bezkolizyjna komunikacja. Wystąpią raczej wszystkie możliwe konfiguracje barier i zakłóceń.

Podczas czytania podręcznika lub notatek często ma miejsce bariera „intelektualna” – uczeń po prostu nie rozumie, prezentowane treści są za trudne; wynika to najczęściej z niedostatecznego przyswojenia i ugruntowania treści z wcześniejszych tematów, które stanowią niezbędną podstawę do obecnie przyswajanych, co jest typowe dla układu treści z matematyki. Z tego samego powodu często „w próżnię” trafiają wyjaśnienia korepetytora ...

Przykład drugi: student

Student pedagogiki otrzymał zadanie, by (w czteroosobowym zespole) zaprojektować kwestionariusz ankiety mający służyć jako narzędzie do zbierania danych. Możliwe są tu dwa przypadki: (1) projekt w ramach ćwiczeń z przedmiotu „metodologia badań” (lub zbliżonego); ankieta ma dostarczyć danych potrzebnych do rozwiązania określonego problemu badawczego; (2) projekt w ramach ćwiczeń z przedmiotu „diagnostyka pedagogiczna” (lub zbliżonego); ankieta ma dostarczyć danych potrzebnych do dokonania diagnozy określonego problemu wychowawczego. Studenci mają w ciągu kilku tygodni wykonać projekt, dostarczyć prowadzącemu ćwiczenie, po czym na zajęciach nastąpi omówienie i ocena.

Jakie są źródła potrzebnych informacji? Podręczniki metodologii, teksty naukowe dotyczące tematyki objętej sondażem, przykłady różnych kwestionariuszy dostępne w literaturze, zwłaszcza w sprawozdaniach z badań, kwestionariusze wykonane (i pozytywnie ocenione) na analogiczne zajęcia przez studentów starszych lat, kwestionariusze użyte w badaniach do prac licencjackich lub magisterskich – pozyskane od starszych kolegów, kwestionariusze używane w przedsięwzięciach badawczych lub diagnostycznych przez nauczycieli lub wychowawców poznanych na praktykach itp.

Z kim się student kontaktuje? Z nauczycielem akademickim prowadzącym ćwiczenia, z kolegami z zespołu, ze studentami z innych zespołów, ze studentami starszych lat, z nauczycielami i wychowawcami – przede wszystkim poznanymi podczas praktyk.

² Według badań Ewy Bilińskiej-Suchanek (2000) prawie trzy czwarte uczniów polskich szkół różnych szczebli odczuwa swoisty opór wobec swoich nauczycieli.

Jaka jest motywacja do wykonania zadania? Prawdopodobnie różna u różnych studentów, ale można założyć, że u znacznego odsetka – wysoka. Wynikać to może ze świadomości czekającego przedsięwzięcia pod postacią licencjatu lub magisterium, do którego może się przydać umiejętność porządnego sporządzenia kwestionariusza ankiety. Nie jest też wykluczona motywacja związana z wykonywaniem przyszłej pracy zawodowej.

Jakie bariery mogą wystąpić w procesach komunikowania? W kontaktach z prowadzącym zajęcia nauczycielem akademickim wystąpi prawdopodobnie nadmierne wsłuchiwanie się w te aspekty, które stanowią warunek zaliczenia projektu i otrzymanie jak najwyższej oceny – z zaniedbaniem (w konsekwencji – nie usłyszeniem) wielu innych ustaleń i uwag.

Podczas czytania różnych pożytecznych tekstów dominować może poszukiwanie kwestii „technicznych”, związanych ze sprawami dotyczącymi *stricte* konstrukcji kwestionariusza, nastąpi zaś pominięcie szerszego kontekstu obejmującego np. specyfikę badań sondażowych, ich aspekt organizacyjny, etyczne zasady prowadzenia badań itp.

W przypadku (najbardziej prawdopodobnym) wzorowania się na jakichś istniejących kwestionariuszach – bardziej lub mniej zgodnych co do założeń z tym, który ma zostać wytworzony – istnieje niebezpieczeństwo, że gotowy przykład „narzuci się” z gotowymi rozwiązaniami, przysyłając możliwość użycia innych rodzajów pytań, innych kafeterii w pytaniach zamkniętych, innej kolejności pytań itp. Stłumiona może wówczas zostać kreatywność studentów oraz to, o co głównie chodziło w tym projekcie – wytworzenie oryginalnego kwestionariusza, zamiast tego nastąpi tylko zaadaptowanie (oby udane).

W przypadku nie dysponowania gotowymi wzorcami (lub dysponowania, ale potraktowania ich rozsądnie – jedynie jako luźnej wskazówki) i samodzielnego konstruowania zadanego kwestionariusza może wystąpić syndrom myślenia grupowego. Najczęściej przyjmie on w takich sytuacjach postać „ostrożnego konformizmu”. Efektem jest m.in. zbyt wczesnie uruchamiany krytycyzm, który może „gasić” naprawdę twórcze pomysły. Drugi najczęściej występujący efekt prac grupowych polega na poprzestawaniu na pierwszym zadowalającym rozwiązaniu, zamiast dążenia do rozwiązania optymalnego.

Komunikacja między członkami zespołu może być zakłócana warunkami, w jakich przebiega – zazwyczaj w jakichś przypadkowych miejscach. Zamierzona praca nad projektem łatwo przy tym może przeistoczyć się w zwykłe spotkanie towarzyskie – jest przecież tyle interesujących kwestii do omówienia ...

Przykład trzeci: pracownik

Nowo zatrudniony lub przeniesiony z innego stanowiska pracownik bezpośredniej obsługi klientów (np. banku, urzędu administracji państwowej lub samorządowej, komórki kadrowej w firmie produkcyjnej itp.) uczy się wykonywania czynności zgodnie z zakresem swoich obowiązków.

Jakie są źródła potrzebnych informacji? Wiedza wyniesiona ze szkoły (uczelni), ewentualnie także notatki i podręczniki, akty prawne (o różnym statusie – od ustaw i rozporządzeń ministerialnych, po wewnętrzne regulaminy w miejscu pracy), doświadczenie „z drugiej strony” – jako klienta (petenta).

Z kim się pracownik kontaktuje? Z bezpośrednim przełożonym, z kolegami, z członkami rodziny i znajomymi, z klientami, których obsługuje.

Jaka jest motywacja do nauczenia się właściwej obsługi? Zazwyczaj bardzo wysoka – warunkowana możliwymi sankcjami za niewłaściwe wypełnianie zadań zawodowych, ale także warunkowana „pozytywnie”, chęcią kariery zawodowej.

Jakie bariery mogą wystąpić w procesach komunikowania? Brak doświadczenia związanego z wykonywanymi czynnościami może sprawiać, że uczący się pracownik nie jest w stanie przyswoić pełnego sensu poleceń przełożonego i rad otrzymywanych od bardziej doświadczonych pracowników – nie rozumie w pełni, do czego się odnoszą. W miarę nabywania (z początku – małego) doświadczenia nastąpi „filtrowanie” usłyszanych wypowiedzi i ich dopasowywanie do istoty tych przypadków i klientów, z którymi się dotąd zetknął. Pierwsze – przypadkowe – doświadczenia staną się przesłanką do tworzenia w umyśle swoistych „schematów poznawczych”, poprzez które będą postrzegane zarówno polecenia i uwagi przełożonych, rady kolegów, jak i kolejne doświadczenia.

Dodatkowo we wszelkich kontaktach z przełożonym najczęściej wystąpi lęk, skrepowanie, brak swobody, które znacząco mogą uniemożliwiać odebranie istoty jego wypowiedzi, poleceń, rad, uwag itp.

W kontaktach z przełożonym, jak i z kolegami może wystąpić podejrzliwość, że ktoś pod pozorem życzliwości chce zaszkodzić (to może być urojenie, ale może też mieć racjonalne podstawy); owa podejrzliwość będzie skutkować próbami dostrzeżenia w wypowiedziach „drugiego dna”, ustalania „o co naprawdę mu/jej chodzi”, w konsekwencji utrudniony, albo wręcz uniemożliwiony, będzie odbiór istoty wypowiedzi.

Barierę może stwarzać język aktów prawnych – swoisty „żargon prawniczy”, zwłaszcza gdy pracownik nie jest absolwentem prawa bądź administracji. Trudność jest tu największa

sza właśnie na początku, gdy – z braku niezbędnych doświadczeń – niełatwo jest powiązać „suche” treści paragrafów z „żywą materią” konkretnych przypadków.

Uczenie się przebiega pod presją czasu i sytuacji – klient zazwyczaj nie wie, że trafił na początkującego pracownika; chce być obsłużony kompetentnie i bez zbędnej zwłoki, w przeciwnym przypadku gotów jest zrobić awanturę lub złożyć skargę. Owa presja, jak i zwykła trema mogą sprawiać, że uczący się pracownik nie będzie w stanie poprawnie odebrać oczekiwań i uwag klienta.

Przypadki (tzw. „kazusy”), z którymi nasz uczący się pracownik miał do czynienia podczas zajęć w szkole/uczelni, która przygotowała go do tego stanowiska pracy, mogą stwarzać barierę poprzez „narzucanie się”, podpowiadanie gotowych rozwiązań, a tymczasem mogą być tylko pozornie podobne do obecnych.

Przykład czwarty: obywatel

Obywatel zamierza wyrobić sobie własne zdanie w – trwającej od pewnego czasu w mediach – debacie publicznej na temat projektowanej kolejnej reformy służby zdrowia, w tym w szczególności uzyskać orientację na temat różnicy między komercjalizacją a prywatyzacją szpitali i innych placówek.

Jakie są źródła potrzebnych informacji? Programy publicystyczne w radiu i telewizji, artykuły w prasie, zamieszczane w internecie opracowania ministerialne czy eksperckie, programy partii politycznych lub stowarzyszeń, zabierających głos w tej kwestii, różne dyskusje w internecie, ewentualnie także (z małym prawdopodobieństwem) opracowania naukowe lub popularno-naukowe, a także wiedza merytoryczna osób, z którymi się kontaktuje.

Z kim się obywatel kontaktuje? Z członkami rodziny, ze znajomymi z kręgu towarzyskiego, ze współpracownikami.

Jaka jest motywacja do podniesienia na wyższy poziom orientacji na dany temat? Zazwyczaj bardzo wysoka, ponieważ wynika z autentycznego zainteresowania i czysto wewnętrznego przekonania o ważności podejmowanej w debacie kwestii.

Jakie bariery mogą wystąpić w procesach komunikowania? Korzystanie z informacji zamieszczonych w mediach niesie poważne (zazwyczaj niedostrzegane lub lekceważone) niebezpieczeństwo traktowania ich jako obiektywne. Tymczasem praktycznie nie ma mediów obiektywnych; przeciwnie – forma zamieszczania informacji, ich określona kolejność, miejsce w hierarchii ważności, towarzyszące im komentarze, wszystko to ma taki a nie inny kształt, ponieważ jest po prostu w czyimś interesie. Z tym wiąże się kwestia „perswazyjności” komunikatów medialnych – rzadko są one „czystą” informacją, przeważnie przekaz medialny

jest elementem propagowania określonej filozofii czy ideologii, czasem wręcz manipulacji umysłem odbiorcy. Tak zwany „przeciętny” odbiorca mediów zazwyczaj zaś słabo się orientuje zarówno w samym istnieniu owego zjawiska, jak i w „barwach” określonego medium. Nieumiejętność wyluskania informacji z perswazyjnej formy przekazu skutkuje zaś bezwiedną podatnością na manipulację i znacząco utrudnia wyrobienie własnego sądu.

Zarówno odbieranie komunikatów z mediów elektronicznych, jak i samodzielne poszukiwanie wiedzy w tekstach drukowanych – naukowych, popularno-naukowych, publicystycznych i innych – stwarza barierę „kompetencyjną”: zazwyczaj „szary obywatel” jest laikiem na przykład w sprawach możliwych rodzajów finansowania przedsięwzięć o charakterze publicznym, jak placówki ochrony zdrowia, w związku z tym po prostu nie zrozumie wielu informacji i nie będzie w stanie ocenić wagi użytych argumentów.

W rozmowach prowadzonych na ten temat w kręgach rodzinnych, zawodowych czy towarzyskich – właśnie dlatego, że są prowadzone w takich kręgach – nieuchronnie pojawiają się elementy ciśnienia „opinii publicznej”, tego, co „wypada” myśleć, konformizmu itp. Rzadko dochodzi w tych gremiach do autentycznej wymiany żywionych poglądów i przekonań, prób autentycznego przekonywania interlokutorów przy użyciu argumentacji – po prostu zbyt duże są koszty potencjalnego osłabienia czy wręcz zerwania więzi rodzinnych czy towarzyskich.

Uwagi końcowe

Wymienione wyżej w poszczególnych przykładach zakłócenia komunikacji – zarówno bezpośredniej komunikacji międzyludzkiej, jak i komunikacji zapośredniczonej przez dzieła – nie wyczerpują oczywiście możliwego spektrum barier i zakłóceń. Ich wyartykułowanie miało na celu jedynie wskazanie przykładów, otwarcie katalogu, który – należy mieć nadzieję – będzie uzupełniany przez Czytelnika.

Edukację potraktowano w tym tekście możliwie najszerzej, uczenie się zachodzi nawet podczas śledzenia debaty publicznej i prób „nadażania” za jej przebiegiem. We wszystkich przejawach uczenia się immanentnym jego składnikiem jest przyswajanie informacji – ono zaś jest wystawione na liczne niebezpieczeństwa, z których rzadko zdajemy sobie sprawę.

Podczas prac nad tym tekstem zwróciłem uwagę na pojęcie mentalności. Powtórzę: mimo pozornej potoczności wydaje się to być pojęcie ważne, acz niedoceniane – z punktu widzenia wszelkich procesów edukacyjnych. Dodatkowo pojęcie to jest ciekawym miejscem spotykania się pedagogiki z kilkoma innymi dyscyplinami: psychologią, także socjologią,

naukami o poznaniu i komunikacji, naukami politycznymi, antropologią kulturową i innymi. To prawdopodobnie obiecująca perspektywa badawcza.

Bibliografia

- Aleksander Z. (2003), *Komunikacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa, s. 707–713.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań.
- Barska A. (2009), *Inkontrologia*, [w:] S. Jedynek, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, Bydgoszcz, s. 116–117.
- Baylon C., Mignot X. (2008), *Komunikacja*, Kraków.
- Bilińska-Suchanek E. (2000), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*, Słupsk.
- Cackowski Z. (2005), *Przeszkoda epistemologiczna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa, s. 1094–1102.
- Czarnawska M.M. (1997), *Jak się bronić przed indoktrynacją*, Warszawa.
- Eicher J. (1995), *Sztuka komunikowania się*, Łódź.
- Fiske J. (1999), *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław.
- Green G.H., Cotter C. (1997), *Nie pozwól sobą manipulować*, Warszawa.
- Guziuk M. (2004), *Mentalność*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, s. 149–150.
- Hartley P. (2006), *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław.
- Honey P. (1997), *Jak radzić sobie lepiej z ludźmi*, Warszawa.
- Jarymowicz M. (2009), *Czy jesteśmy egoistami?*, [w:] M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości*, Warszawa, s. 91–116.
- Johnson D.W. (1992), *Podaj dłoń*, Warszawa.
- Juszczyk S. (2003), *Kognitywne aspekty uczenia się*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa, s. 645–653.
- Juszczyk S. (2004), *Modele komunikacji*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, s. 376–386.
- Karpiński A. (2009), *Myślenie*, [w:] S. Jedynek, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, Bydgoszcz, s. 183–186.

- Kosyrz Z. (2004), *Manipulacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, s. 47–52.
- Kozielecki J. (1995), *Myślenie i rozwiązywanie problemów. Podejmowanie decyzji*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Mariański J. (2009), *Konformizm społeczny*, [w:] S. Jedynek, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, Bydgoszcz, s. 145.
- Mariański J. (2009a). *Mentalność*. [w:] S. Jedynek & J. Kojkoł (red.). *Encyklopedia filozofii wychowania*. Bydgoszcz, s. 175-176.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. (2007), *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa.
- Nęcki Z. (2000), *Komunikacja międzyludzka*, Kraków.
- Olubiński A. (1997), *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa*, Toruń.
- Ostrowska U. (2003), *Inkontrologia pedagogiczna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa, s. 324–328.
- Panasiuk B. (2009), *Sprawność myślenia*, [w:] S. Jedynek, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, Bydgoszcz, s. 291–292.
- Piaget J. (1968), *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa.
- Pisarek W. (2008), *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Warszawa.
- Popowicz E. (2009), *Manipulacja*, [w:] S. Jedynek, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, Bydgoszcz, s. 174.
- Sadownik D. (2006), *Schemat poznawczy (myślowy)*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa, s. 665–667.
- Seredyn S. (2001), *Druga generacja Szkoły Frankfurckiej – teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa*, [w:] B. Dobek-Ostrowska (red.), *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne*, Wrocław, s. 147–156.
- Słownik języka polskiego* (1988), Warszawa.
- Stasiak Correia M. (2004), *Myślenie*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, s. 460–462.
- Sztumski J. (2004), *Opinia publiczna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa, s. 860–861.
- Tatarowicz J. (2003), *Dysonans poznawczy*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa, s. 856–857.

- Trzebiński J. (1985), *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych*, [w:] M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa, s. 66–120.
- Walczak P. (2007), *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków.
- Winn D. (2004), *Manipulowanie umysłem. Pranie mózgu, warunkowanie, indoktrynacja*, Wrocław.
- Wojciszke B. (1986), *Teoria schematów społecznych*, Wrocław.
- Wojciszke B. (2009), *Dane i pseudodane w procesie spostrzegania ludzi*, [w:] M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości*, Warszawa, s. 65–90.
- Wysocka E. (2003), *Komunikacja interpersonalna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa, s. 713–724.
- Wysocka E. (2003a), *Konformizm*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa, s. 755–761.