

Zaniedbane aspekty komunikowania w edukacji szkolnej

Streszczenie. Artykuł podejmuje rozważania nad komunikowaniem się w środowisku szkolnym w kontekście trzech koncepcji: 1) teorii kształcenia wielostronnego W. Okonia, 2) konstruktywizmu edukacyjnego, 3) rozróżnienia dokonanego przez W.J. Onga na oralność i piśmienność. Teoria wielostronnego kształcenia zaleca równą wagę przykładać do czterech sposobów uczenia się: przez przyswajanie, przez odkrywanie, przez przeżywanie i przez działanie. Tymczasem w edukacji szkolnej zdecydowanie dominuje ten pierwszy, związany z nauczaniem podającym. Konstruktywizm edukacyjny zakłada, że wiedza ma wyrastać z doświadczenia osób uczących się oraz że ma być konstruowana w procesie kształcenia. Tymczasem w edukacji ma miejsce przerost wiedzy „gotowej”, którą skonstruował ktoś inny, nie zaś uczeń. Oralność i piśmienność to inne sposoby komunikowania, których rozróżnienie i jego konsekwencje zazwyczaj nie są w pełni uświadamiane. W edukacji szkolnej nie docenia się wartości żywej mowy, ma zaś miejsce fetyszyzacja piśmienności. Tymczasem takie na przykład zjawisko, jak spotkanie, analizowane m.in. przez J. Bukowskiego, A. Nowickiego czy U. Ostrowską może efektywnie zachodzić głównie w bezpośrednim kontakcie, gdy komunikacja ma charakter oralny. Inne – związane z powyższymi – deficyty występujące powszechnie w praktyce oświatowej, to niedosyt aktywności ucznia, przerost teoretyzowania i niedosyt praktyki, brak uwzględniania w procesie edukacyjnym „świata życia” uczniów.

Słowa kluczowe: edukacja szkolna, komunikacja, kształcenie wielostronne, konstruktywizm edukacyjny, spotkanie.

The neglected aspects of the communication in school education

Abstract. This article takes into considerations the communication in school environment within the contexts of three theoretical concepts: 1) the multilateral education of Wincenty Okoń, 2) the educational constructivism, 3) the orality and literacy in education – the distinction drawn by Walter Jackson Ong. The theory of multilateral education recommends that equal attention should be paid to all four teaching-learning methods: the expository method based on acquisition of knowledge /assimilation of the world, the problem method based on quest for knowledge /exploration of the world, the evaluative method based on experiencing knowledge /working out the emotional attitude towards the world, and the operative method based on practicing knowledge /acting in the world. Meanwhile, in school education clearly dominates the first method related to the expository teaching and acquisition-learning. In turn, the educational constructivism assumes that knowledge should have its source in the experiences of learners, which means that the knowledge needs to be constructed during the teaching-learning process. Nevertheless, in education there is an overgrowth of the “ready” knowledge constructed not by a student but by someone else. Whereas the orality and literacy are two diverse ways of communication of which distinction entails different, usually not fully conscious consequences. In school education, the value of live-speech is underestimated and can be observed the fetishisation of literacy. In contrast, such a phenomenon as encounter /meeting – analyzed among others by Jerzy Bukowski, Andrzej Nowicki or Urszula Ostrowska – can effectively occur in direct contact mainly when the communication has an oral character. Other deficits commonly occurring in educational practice, related to the above considered ones, are a lack of the student activity, an overgrowth of theorizing, hunger of practice, ignoring the world of student life in educational process.

Keywords: school education, communication, multilateral education, educational constructivism, encounter /meeting.

Uwagi wstępne

Komunikacja bywa najprościej określana jako bezpośredni lub pośredni proces porozumiewania się ludzi, mający na celu przekaz jakichś informacji lub zmianę zachowania (zob. Aleksander, 2003, s. 707). W innym ujęciu komunikacja to proces wymiany informacji w środowisku społecznym, obejmujący aktywność poznawczą, stany afektywne i zachowanie uczestników aktu komunikacji (zob. Juszczak, 2004, s. 376).

Zdzisław Aleksander omawia, spośród wielu innych, trzy najważniejsze dla edukacji modele komunikowania: 1) model transmisji, wedle którego komunikacja ma na celu przekaz informacji, narzuconych przez nadawcę; rozpatruje się w tym kontekście również tzw. model aktu perswazyjnego, autorstwa H. Lasswella, fundowanego na pięciu pytaniach: kto powiedział, co powiedział, do kogo powiedział, jakiego kanału używając, z jakim efektem?, 2) model rytuału, nazywany też modelem ekspresyjnym, według którego cel instrumentalny – przekaz informacji – schodzi na plan dalszy, natomiast dominuje potrzeba podtrzymywania spójności grupy i jej swoistej unifikacji, dzięki podzieleniu znaczeń, 3) model recepcji, który akcentuje niemożność identycznego odbioru komunikatów przez poszczególnych odbiorców, ponieważ każdy z nich po swojemu konstruuje znaczenie odebranego komunikatu – w zależności od uprzedniej wiedzy, cech osobowych i doświadczeń biograficznych, ale także pozycji w strukturze społecznej (zob. Aleksander, 2003, s. 708). Można polemizować, czy w istocie są to trzy odrębne modele komunikowania, czy raczej należy mówić o trzech różnych aspektach aktu komunikacji.

Komunikowanie interpersonalne przebiega zasadniczo biorąc w ten sposób, że nadawca, mając określony zamiar, koduje swoje „stany wewnętrzne” za pomocą znaków dogodnych do przesłania. Następnie te znaki przesyła za pośrednictwem określonego kanału, np. słowa przesłane za pomocą fal akustycznych, wyrazy wydrukowane, gesty przekazane za pomocą fal świetlnych itp. Odbiorca dekoduje te znaki i nadaje im znaczenie. W tym wszystkim może wystąpić pewna ilość szumów, czyli czynników zakłócających, najczęściej podczas przekazu, ale również w aktach kodowania i dekodowania (zob. Wysocka, 2003, s. 715–716). Dodatkowo, zarówno w etap kodowania, jak i dekodowania (a więc: zarówno po stronie nadawcy, jak i odbiorcy) uwikłane są: 1) kompetencja językowa i parajęzykowa, 2) kompetencja ideologiczna i kulturowa, 3) uwarunkowania psychologiczne, 4) ograniczenia świata dyskursu. By ta komunikacja w ogóle miała szansę nastąpić, owe ograniczenia świata dyskursu powinny być – po stronie nadawcy, jak i odbiorcy – jednakowe, bądź przynajmniej zbliżone, ale rów-

niez na podobnym poziomie powinny być obie grupy wymienionych kompetencji oraz uwarunkowania psychologiczne (zob. Baylon, Mignot, 2008, s. 89–91).

Szczególnym rodzajem komunikacji interpersonalnej jest dialog. Mikołaj Winiarski podaje kilka jego znaczeń: „[...] humanistyczna w treści i formie postać relacji, stosunków międzyludzkich, wielopodmiotowego działania zorganizowanego; szczególnego rodzaju proces edukacyjny; forma pomocy międzyludzkiej (wsparcia społecznego); istotny czynnik kreacji wspólnoty społecznej i przejaw jej funkcjonowania; jeden z wyróżników demokracji” (Winiarski, 2003, s. 693). Analizując znaczenie dialogu autor podkreśla takie powiązane z nim pojęcia, jak: komunikacja międzyludzka, otwarcie się wobec innego, porozumienie, zbliżenie społeczno-emocjonalne, wspomaganie się (zob. ibidem, s. 695–697). Wszystkie one mają znaczenie pedagogiczne, nie tylko zaś sama komunikacja.

Tyle o „bytach idealnych”. Warto następnie rozważyć, jak faktycznie odbywa się komunikowanie w warunkach edukacyjnych. Tutaj edukacja zostanie ograniczona do edukacji szkolnej, z nielicznymi dygresjami w stronę edukacji akademickiej. Komunikacja – potencjalnie mogąca występować, jak i faktycznie mająca miejsce – zostanie usytuowana w trzech kontekstach, z których każdy wskazuje na nieco inne zapomnienia i zaniedbania edukacyjne.

Kształcenie wielostronne – zapomniana idea

Kształcenie wielostronne to koncepcja opracowana (w zarysie) w latach 60. ubiegłego wieku przez Wincentego Okonia (1967). Według niej możliwe są cztery równoprawne drogi uczenia się: 1) przez poznawanie (inaczej: przez przyswajanie), 2) przez odkrywanie, 3) przez przeżywanie, 4) przez działanie. Tym drogom uczenia się odpowiadają cztery strategie (style) nauczania: 1) strategia informacyjna (określana również jako podająca), 2) strategia problemowa, 3) strategia emocjonalna, 4) strategia operacyjna. Istota strategii informacyjnej polega na odbiorze, selekcji, przetwarzaniu i zapamiętywaniu informacji przez ucznia; źródłem tych informacji jest zwykle nauczyciel oraz podręcznik. Podczas nauczania prowadzonego w strategii problemowej pojawiają się pewne podobieństwa do procesu badawczego, m.in. ma miejsce formułowanie problemów, formułowanie hipotez i ich weryfikacja. Po stworzeniu przez nauczyciela sytuacji problemowej uczeń sam dochodzi do swoistych „odkryć”, będących rezultatem samodzielnego myślenia. Dane potrzebne do weryfikacji hipotez są najczęściej samodzielnie poszukiwane przez ucznia – oczywiście pod nadzorem i przy pomocy nauczyciela, ale źródłem potrzebnych danych niekoniecznie są tylko podręczniki. Istotą strategii emocjonalnej jest poznawanie, przeżywanie i tworzenie przez ucznia wartości, które mogą mieć

postać wartości etycznych, estetycznych, utylitarnych lub poznawczych. Istotą strategii operacyjnej jest podejmowanie przez uczniów określonych działań zmierzających do przekształcania otaczającej rzeczywistości; ma wówczas miejsce m.in. rozwój wyobraźni, motywacji, odpowiedzialności, poczucia wpływu, a także namacalne doświadczanie skutków podejmowanych decyzji itp. (zob. Polak, 2003, s. 932–935).

Podczas zajęć prowadzonych w strategii informacyjnej dominuje – i to zdecydowanie – komunikacja jednostronna, od nauczyciela do ucznia. Inne rodzaje komunikowania: od ucznia do nauczyciela oraz pomiędzy uczniami mogą zaś zaistnieć podczas zajęć odbywanych w strategii problemowej i operacyjnej. Dodatkowo, zarówno podczas zbierania informacji potrzebnych do rozwiązania problemu, jak i podczas wykonywania jakichś działań na rzecz wspólnoty lokalnej, pojawia się możliwość edukacyjnego wykorzystania komunikacji między uczniem a różnymi osobami z jego otoczenia, rodzinnego lub sąsiedzkiego. A co ze strategią emocjonalną i uczeniem się przez przeżywanie? Wydaje się, że w takiej sytuacji uczniowie mogą zostać zmotywowani do swoistego i niełatwego rodzaju komunikacji – z samym sobą, ale także z twórcami różnych dzieł, za pośrednictwem tych dzieł właśnie, o czym będzie mowa w dalszych partiach tekstu.

Jeśli spojrzeć na te cztery strategie z punktu widzenia aktywności obu najważniejszych podmiotów edukacji – nauczyciela i ucznia, to oczywiste się wydaje, że w strategii informacyjnej stroną aktywną jest tylko nauczyciel, natomiast aktywność ucznia ma szansę ujawnić się, a nawet być może dominować nad aktywnością nauczyciela, podczas lekcji prowadzonych w pozostałych trzech strategiach, przede wszystkim jednak w strategii problemowej i operacyjnej. Obserwacja codziennej praktyki oświatowej skłania zaś do konkluzji, że wszelkie aktywizujące formy pracy nie są nazbyt popularne. Na przykład Agata Cudowska przytacza wyniki obszernych badań Mariana Śnieżyńskiego, który w wyniku obserwacji ponad tysiąca dwustu lekcji ustalił, że jedynie w kilku procentach przypadków stosowane były jakiegokolwiek aktywizujące formy pracy uczniów, pobudzające ich do samodzielnego i twórczego myślenia (zob. Cudowska, 2010, s. 203). W swojej wieloletniej praktyce dydaktycznej, podczas ćwiczeń ze studentami stosując w dużych dawkach pracę grupową i dyskusję, dowiadywałem się od nich, że w zasadzie dla większości z nich jest to coś nowego, do czego nie przywykli w szkołach; wielu twierdziło, że po raz pierwszy spotkali się z prawdziwą dyskusją dopiero na studiach! W polskich szkołach „normalną” praktyką jest więc bierność uczniów, ich autentyczna aktywność jest raczej wyjątkiem, niż regułą. Przyczyna leży zapewne w tym, że wszelkie aktywizujące formy kształcenia wymagają starannej organizacji i bywają bardziej czasochłonne, niż tradycyjne nauczanie podające. Nauczyciel, będący pod presją „realizacji

programu” i przygotowania uczniów do końcowych testów, nie bardzo może sobie pozwolić na „stratę czasu”, woli po prostu podawać gotowe informacje.

Oprócz komunikacji i aktywności uczniów warto jeszcze poświęcić nieco uwagi ich zaangażowaniu emocjonalnemu. Strategia emocjonalna, implikująca uczenie się przez przeżywanie, niekoniecznie musi występować samodzielnie, częściej jest tak, że przeżywanie określonych treści towarzyszy działaniom *stricte* poznawczym, problemowym lub operacyjnym, a więc realizowanym w trzech pozostałych strategiach (zob. Zaczyński, 1990). Idzie jednak o to, by nie lekceważyć emocjonalnego wymiaru szkolnej rzeczywistości. Australijski pedagog Bernie Neville pisze: „Jeżeli przyjemne i radosne doświadczenia uczniowie przeżywać będą wyłącznie poza szkołą, istotne elementy ich faktycznej wiedzy i umiejętności również kształtować się będą w doświadczeniach pozaszkolnych. Lekcje pozbawione elementów zabawy to lekcje pozbawione zaangażowania. To, czego dzieci uczą się pod wpływem stresu, lęku lub w atmosferze nudy i przymusu, jawi się im jako niewarte zapamiętania i nie jest dla nich bogactwem, ale zbędnym bagażem, którego dość szybko się pozbywają” (Neville, 2009, s. 376). Powyższy cytat dotyczy wprawdzie roli zabawy, ale autor w całej przywołanej książce mocno akcentuje edukacyjną wartość „nieracjonalnych” składowych ludzkiego doświadczenia, jak przede wszystkim wyobraźnia i najróżniejsze emocje. Natomiast warto zwrócić uwagę, że Neville mówi również o tym, o czym już w latach 80. ubiegłego wieku pisał Józef Kozielecki (1987), a mianowicie o zjawisku, które określał jako „syndrom NiL”, czyli nuda i lęk, dowodząc, że są to podstawowe emocje, jakich doznaje uczeń w polskiej szkole. A więc owszem, są uczniowskie emocje, lecz niestety nader często jedynie negatywne. Warto postawić pytanie, czy wiele się w tej kwestii zmieniło (na lepsze) od owych lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku...

Wiedza konstruowana czy podawana na tacy

Wśród współczesnych idei edukacyjnych ważne – chociaż chyba wciąż niedoceniane – miejsce zajmuje konstruktywizm (określany również jako konstrukcjonizm). Główne tezy edukacyjnego konstruktywizmu są następujące: 1) uczenie się jest poszukiwaniem znaczeń, 2) wiedza jest konstruowana w działaniu, 3) ważna jest wzajemna relacja całości i części, 4) istotne są modele mentalne, wykorzystywane w uczeniu się, istotniejsze nawet, niż sam efekt uczenia się, 5) edukacja musi być interdyscyplinarna. Z tego wypływają m.in. takie konsekwencje, że w procesie kształcenia należy skupić się na uczniu, ale niekoniecznie w ujęciu

klasowo-lekcyjnym, a także fakt, że ogromne znaczenie ma osobiste doświadczenie osób uczących się (zob. Juszczak, 2003, s. 770–771).

Ryszard Pachociński – wychodząc od założeń pedagogicznego konstruktywizmu – postuluje tak zwany „model oświaty społeczeństwa informacyjnego”. Akcentuje – oprócz typowych dla konstruktywizmu założeń, jak wyjście od doświadczenia, konstruowanie wiedzy i własnego jej znaczenia – umiejętność współpracy, ustawiczność edukacji, przejęcie przez ucznia odpowiedzialności za własne uczenie się. W szkole zorganizowanej według tych założeń praca uczniów powinna być skierowana na realizowanie projektów badawczych, zaś nauczyciel zamiast „przekaziciela” wiedzy powinien pełnić rolę przewodnika i pomocnika w procesie jej konstruowania; uczniów należy zachęcać do odważnego stawiania pytań, do dyskusji i nieustannego negocjowania znaczeń, do poszukiwania alternatywnych hipotez i rozwiązań, do eksperymentowania (zob. Pachociński, 2004, s. 367–373).

Eugeniusz Piotrowski, wychodząc od tych samych założeń, domaga się przede wszystkim samodzielności poznawczej uczniów. Wymaga to jednak w większym stopniu odejścia od przekazu wiedzy ku rozwojowi sprawności (nie tylko) intelektualnych. Ważną rolę odgrywa myślenie krytyczne, które jest niezbywalnym składnikiem owej samodzielności poznawczej. Jednostka myśląca krytycznie potrafi przed sformułowaniem jakiegokolwiek sądu rozważyć: 1) które z ewentualnych rozwiązań jest prawdziwe, 2) jakie zachodzą związki między zjawiskami, również przyczynowo-skutkowe, 3) które warianty są bardziej prawdopodobne od innych (zob. Piotrowski, 2010, s. 216). „Wiedza docierająca do umysłu ucznia powinna zatem stanowić nie tyle treści przeznaczone do zapamiętania, ile wykonania na nich całego szeregu operacji umysłowych, a mianowicie: abstrahowania, porównywania, analizy, syntezy, wykrywania związków, szukania analogii itp.” (Ibidem, s. 217).

Henryka Kwiatkowska również pozytywnie wartościuje założenia konstruktywizmu i dostrzega możliwość ich aplikacji w praktyce edukacyjnej. Konstruktywizm uczula na różnicowanie człowieka i dwupodmiotowość relacji nauczyciel – uczeń. W tej relacji obie strony interpretują nie tylko rzeczy i zjawiska, ale też siebie nawzajem. To zaś powinno uwrażliwić nauczyciela, by nie traktował ucznia jak rzeczy, lecz jak podmiot. Kolejną konsekwencją to prymat uczenia się nad nauczaniem i zbliżenie procesu dydaktycznego do procesu badawczego. Ponieważ kształcenie jest procesem, to jest z natury rzeczy rozciągnięte w czasie i nieprzewidywalne co do ostatecznego efektu. Konstruktywizm kładzie nacisk na to, że istotny jest nie tylko wynik, ale również droga dojścia do niego, dzięki temu osoba ucząca się buduje swoje struktury poznawcze, a nie tylko uzyskuje wiedzę. Dzięki osobistemu dojściu do wie-

dzy uczeń ją „oswaja” i dzięki temu jest ona dla niego łatwiejsza do zastosowania (zob. Kwiatkowska, 2008, s. 112–114).

W konstruktywizmie największy akcent jest położony na proces wytwarzania wiedzy, dochodzenia do niej, w odróżnieniu od przekazu wiedzy „gotowej”. To zaś wymaga kreatywnych nauczycieli, aktywizujących form kształcenia i twórczych poszukiwań ze strony uczniów. Tym samym omówiona wcześniej strategia problemowa ma liczne podobieństwa z konstruktywizmem, bowiem w obu koncepcjach podkreśla się zbliżenie procesu kształcenia do procesu badawczego i samodzielną aktywność uczniów w dochodzeniu do rozwiązania problemów. Wydaje się jednak, że w polskiej praktyce oświatowej wciąż dominuje podawanie uczniom wiedzy „gotowej”, rodząc w nich fałszywe przekonanie, jakoby wiedza mogła być skończona, gotowa, pewna. Podawanie im „na tacy” gotowej wiedzy nie wymusza na nich prawdziwie fascynującego wysiłku jej konstruowania, nakazuje tylko tę wiedzę przyswoić, co na dłuższą metę jest okropnie nudne i frustrujące, ponieważ uczniowie czują, że to nie jest „ich” wiedza, a w konsekwencji – mało ich ona obchodzi. Dodatkowo, podawanie gotowej wiedzy raczej wymusza strategię podającą i jednostronną komunikację – od nauczyciela do ucznia, nie pozostawiając wiele miejsca na komunikację między uczniami.

W konstruktywizmie akcentuje się konieczność wychodzenia od osobistych doświadczeń uczniów. To zaś oznacza, że treści ważne dla uczniów mogą zostać uznane za ważne również w procesie kształcenia. Powinno więc mieć miejsce dobrze pojęte przenikanie się sfery życia szkolnego ze sferą pozaszkolną. Amerykański kulturoznawca i komunikolog Henry Jenkins, badający tzw. kulturę sieciową, partycypacyjną, inkluzywną, podkreśla możliwość i konieczność we współczesnym świecie uczenia się od siebie nawzajem oraz odchodzenia od sztywnego podziału na odbiorców i nadawców – zarówno w mediach, jak i w edukacji (zob. Jenkins, 2013, s. 142). Píše: „Dominujący obecnie model szkoły jest zorientowany na z góry ustalony sylabus i nie docenia wartości otwartych form nauki opartych na samodzielnej pracy i predyspozycjach młodzieży. A te formy przecież już funkcjonują – młodzież używa portali społecznościowych i innych narzędzi komunikacyjnych. Im usilniej będziemy pozbawiać wartości to, czego i tak uczniowie i uczennice uczą się poza granicami szkoły, tym mniej będą oni cenić umiejętności i wiedzę zdobyte w szkole i tym rzadziej będą starać się je stosować w innych aspektach swojego życia. Idea nauczania partycypacyjnego jest próbą włączenia tych mniej tradycyjnych przestrzeni, gdzie mamy szansę stworzyć potężniejsze formy nauczania” (Ibidem, s. 147).

Idea włączania „mniej tradycyjnych przestrzeni” nie jest oczywiście niczym nowym, w Polsce już przed wielu laty m.in. Zbyszko Melosik (2004) analizował wzajemne przenika-

nie się edukacji i popkultury oraz dopominał się o poważne traktowanie uczniowskich pozaszkolnych doświadczeń i włączanie ich w zakres oddziaływań edukacyjnych. Ostrzegając: „[...] ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież” (Ibidem, s. 90). Tymczasem można sobie wyobrazić nie tylko szkolne teatryki, kabarety czy dyskusyjne kluby filmowe, ale również działające na terenie szkoły zespoły grające taką muzykę, której młodzi chcą słuchać, czy inne inicjatywy, w których będą warunki do realizacji najdziwniejszych nawet zainteresowań i pasji. Można też sobie wyobrazić szersze wykorzystanie w szkolnym procesie edukacyjnym niemałej wiedzy i różnorodnych doświadczeń młodzieży, zdobywanych poza terenem szkoły – samodzielnie, ale również wszędzie tam, gdzie młodzi ludzie spotykają się, ponieważ skłaniają ich do tego wspólne pasje. Chodzi więc o to, by edukacja szkolna otworzyła się na – mówiąc słowami H. Jenkinsa – „otwarte formy nauki oparte na samodzielnej pracy i predyspozycjach młodzieży”. W jakiej mierze polska szkoła jest w ten sposób otwarta? Pozostawmy to pytanie na razie bez odpowiedzi.

Zdzisław Aleksander pisze: „W procesie komunikowania się rzeczywistość społeczna jest definiowana i redefiniowana. Jednostki nie są zdeterminowane przez swoje ubiegłe doświadczenia, są aktywne i kreatywne – we współdziałaniu z innymi dokonują interpretacji sytuacji codziennych w kontekście wartości społecznych i kulturowych” (Aleksander, 2003, s. 708). Wydaje się jednak, że takie definiowanie i redefiniowanie rzeczywistości społecznej zachodzi jedynie w edukacji realizującej koncepcje konstruktywizmu, niekoniecznie zaś w każdej innej.

Mowa czy pismo

Amerykański filozof kultury Walter J. Ong wyróżnia następujące fazy w rozwoju technologii komunikowania się: 1) oralna, 2) cyrograficzna (związana z pojawieniem się pisma), 3) typograficzna (związana z wynalezieniem druku), 4) elektroniczna. Przy czym, jego zdaniem, najważniejszym przejściem było to pierwsze – pomiędzy fazą oralną i cyrograficzną, do tego stopnia, że w wielu swoich rozważaniach i analizach łączy w jedną fazę: cyrograficzną, typograficzną i elektroniczną, używając zbiorczego określenia: „piśmienność”, w odróżnieniu od oralności. Podkreśla przy tym, że faza elektroniczna daje możliwość rozkwitu „wtórnej oralności” (zob. Ong, 1992, s. 22–23). Można zapewne zarzucać autorowi, że w fazie elektronicznej nie dostrzega możliwości pojawienia się zjawiska, które bywa określane jako ikoniczność (obrazkowość), a które również ma ogromne znaczenia dla analizy tego, jak

ludzie komunikują się między sobą. Ong koncentruje się jednak głównie na swoistym napięciu, jakie się pojawia między oralnością a piśmiennością, a które, jego zdaniem, rodzi daleko idące konsekwencje, rzadko powszechnie uświadamiane.

Przede wszystkim podkreśla, że cała nasza (zachodnia) kultura jest kulturą piśmienną, co sprawia, że wszyscy (oprócz osób nie umiejących pisać) zinterioryzowaliśmy pismo do tego stopnia, że nawet „mówimy piśmiennie”, organizujemy swe wypowiedzi oralne wedle wzorców myślenia i werbalizowania, których byśmy nie znali, nie umiając pisać (zob. *ibidem*, s. 86). Ale to dotyczy nie tylko mowy, ale również myślenia: „Procesy umysłowe ludzi, którzy głęboko zinterioryzowali pismo, i tych, których to nie dotyczy, są diametralnie odmienne” (Ong, 2009, s. 136). Kultury oralne mają swoje cechy charakterystyczne, które można przeciwstawić cechom kultur piśmiennych m.in. następująco: 1) addytywność zamiast upodrzedzenia, nagromadzenie zamiast analizy – w znacznej mierze nagromadzone zasoby kulturowe są „jednakowo ważne”, bez zbytniego analizowania związków między nimi i hierarchizowania, 2) zachowawczość, tradycjonalizm, 3) bliskość ludzkiego świata, 4) empatia i zaangażowanie zamiast dystansu obiektywizującego, 5) konkretna sytuacja zamiast abstrakcji (zob. Ong, 1992, s. 62–87). Przechodząc do konsekwencji, jakie z tych różnic wypływają dla kontaktów międzyludzkich Ong zwraca uwagę, że pismo – w odróżnieniu od mowy oralnej – rozdziela: 1) poznanie od poznającego, 2) interpretację od danych, 3) słowo od dźwięku, 4) źródło komunikacji (piszącego) od odbiorcy (czytelnika, zarówno w czasie, jak i w przestrzeni), 5) słowo od przestrzeni wypełnionej istnieniem, 6) przeszłość od terażniejszości, 7) administrację od innych odmian aktywności społecznej (administracja jest możliwa jedynie dzięki pismu), 8) logikę od retoryki, 9) naukę akademicką od mądrości, 10) język „wysoki” od dialektów, 11) pojęcia abstrakcyjne od konkretnych (zob. Ong, 2009, s. 159–169).

Z tych (i innych) różnic autor wyprowadza również konsekwencje ważne z edukacyjnego punktu widzenia: „Pierwotna oralność przychylna jest takiej strukturze osobowości, która ma charakter bardziej społeczny i zewnętrzny, natomiast mniej introspekcyjny, niż to na ogół ma miejsce u osób piśmiennych. Komunikacja oralna łączy ludzi w grupy. Pismo i czytanie są czynnościami samotniczymi, zmuszają psychikę do zagłębiania się w siebie. Zwracając się do klasy – stanowiącej zwartą grupę osób w odczuciu własnym i nauczyciela – z prośbą o wzięcie podręcznika i przeczytanie stosownego fragmentu, nauczyciel odkryje, że zniszczył jedność grupy, bowiem każda osoba wchodzi w swój prywatny świat” (Ong, 1992, s. 101). Szczególną trudność sprawia uczniom (także studentom) przechodzenie od czytania do mówienia, zmuszanie ich, by na przykład opowiedzieli „swoimi słowami” istotę tego, co właśnie przeczytali, jakże często posługują się wówczas słowami wcale nie „swoimi”, lecz za-

czerpniętymi z przeczytanego tekstu. Kolejna sprawa, to owo „zniszczenie jedności grupy”, gdy polecamy przeczytać jakiś tekst. Jakże często jesteśmy zdziwieni, że uczniowie czy studenci niechętnie potem wymieniają między sobą uwagi czy dyskutują, a przecież oni chwilę wcześniej pracowali nad tekstem, samotniczo, w izolacji od siedzących obok i trudno oczekiwać, by sprawnie przestawili się na inny sposób komunikowania. Wydaje się, że w większości – jako nauczyciele – nie mamy pełnej świadomości tych trudności, a jeśli nawet sobie je uświadamiamy, to zazwyczaj bagatelizujemy i lekceważymy.

Można zaryzykować tezę, że w edukacji szkolnej i akademickiej ma miejsce prymat komunikacji pisemnej przy istotnym niedosycie komunikacji oralnej. Zapewne każdy nauczyciel akademicki podczas egzaminów dyplomowych – zarówno licencjackich, jak i magisterskich – spotkał się z sytuacjami ogromnego napięcia i tremy u studenta, generujących istotne trudności w swobodnym wypowiedzianiu się. Podczas luźnej rozmowy po zakończeniu egzaminu i ogłoszeniu wyników komisja zazwyczaj dowiaduje się, że dla studenta był to pierwszy (i ostatni) podczas całego procesu studiowania egzamin ustny! Ta wiedza nie jest raczej zaskakująca, bo przecież wszyscy jesteśmy winni temu, że przeprowadzamy niemal wyłącznie egzaminy pisemne; zaskoczeniem bywa raczej to, że studenci zdają się mieć – nie wyrażaną wprost – pretensję pod adresem uczelni i wykładowców. Tymczasem taka pretensja jest jak najbardziej uzasadniona: uczelnia oduczyła ich mówić. Oczywiście wcale nie lepiej jest na niższych szczeblach kształcenia w sytuacji powszechnej i wciąż narastającej „testomanii”. Tym samym jednak coraz większe obszary edukacji zostają sformalizowane, w pewien sposób odczłowieczone, przypominając Weberowskie idealne systemy biurokratyczne, w których dominującym i w zasadzie jedynym prawomocnym sposobem porozumiewania się jest komunikacja pisemna.

Ong zwraca uwagę na coś jeszcze – na międzyosobowy wymiar kontaktu oralnego, na obecność żywych osób: „Wypowiedź mówioną przekazuje realna, żywa osoba innej realnej, żywej osobie lub realnym żywym osobom, w określonym czasie, w rzeczywistym środowisku obejmującym zawsze więcej niż tylko słowa. Słowa mówione są zawsze modyfikowane całą sytuacją, która jest więcej niż werbalna” (Ong, 1992, s. 141). I jeszcze: „Oralne słowo jest wołaniem kogoś do kogoś, wymianą międzyosobową. Bez obcowania nie ma słów” (Ong, 2009, s. 268). W tym kontekście warto przywołać pojęcie spotkania.

Spotkanie jako utopia?

Szeroką definicję spotkania podaje Jerzy Bukowski: „Spotkanie to nagłe, nieredukowalne, wzajemne, emocjonalne, niedyskursywne, bezpośrednie otwarcie się dla siebie dwóch osób; odczuwają one łączność ze sobą, przejawiającą się poczuciem niezastępowalności drugiej osoby oraz aksjologiczne i moralne ‘przewyższenie siebie’ w obliczu tajemnicy Absolutu” (Bukowski, 1987, s. 154). Nagłość oznacza, że spotkanie wydarza się niespodziewanie, stanowiąc zaskoczenie; ma miejsce spontaniczność, często porażenie, oszołomienie. Nieredukowalność oznacza, że spotkania nie da się sprowadzić do żadnych innych form kontaktów międzyludzkich. Wzajemność oznacza, że oddziałują na siebie obaj partnerzy spotkania, chociaż niekoniecznie w równym stopniu. Emocjonalność to nadanie spotkaniu właściwego charakteru przez emocje, bez których byłby to jedynie jakiś wariant wzajemnego poznawania się; w „emocjonalnym czuciu” dane są wartości, zaś w spotkaniu chodzi właśnie o realizację jakichś wartości. Niedyskursywność to zarówno niemożność przekazania istoty spotkania innym osobom, ale również częsty brak w spotkaniu jakichkolwiek słów. Bezpośredniość – związana z niedyskursywnością – oznacza brak pośredniości przede wszystkim poznawczej; w spotkaniu dany jest w pełni drugi człowiek, a nie tylko jego obraz czy wizja. Otwarcie się osób dla siebie zakłada wzajemną rozporządzalność, zaufanie, zawierzenie się drugiemu, odkrycie się przed drugą osobą. Łączność ze sobą oznacza chęć pozostawania jak najdłużej w osobowym zespoleniu. Niezastępowalność partnera oznacza postawę: „tylko ty, nikt inny”. Przewyższenie siebie oznacza poczucie moralnej siły oraz zainicjowanie dążenia ku najwyższym wartościom – w przyjętym przez siebie ich systemie (zob. ibidem, s. 154–168). Bukowski silnie podkreśla, że spotkanie może wydarzyć się tylko między osobami. W odniesieniu do edukacji mogłoby to być spotkanie ucznia z mistrzem, a przynajmniej ucznia z nauczycielem obdarzonym szacunkiem, mającym autorytet. Jednakże spotkanie – takie, jak postrzega je Bukowski – jest wydarzeniem rzadkim, może się zdarzyć i tak, że dana jednostka przez całe swoje życie nie doświadczy ani jednego spotkania. Do spotkania nie można się przygotować, co wydaje się być pesymistyczne z edukacyjnego punktu widzenia.

Inaczej całą kwestię postrzega Andrzej Nowicki, pomysłodawca i faktyczny twórca tak zwanej inkontrologii, rozumianej przezeń jako ogólna teoria spotkań. Nowicki, oprócz bezpośredniego spotkania podmiotów, analizuje również spotkania za pośrednictwem dzieł. Spotkanie „w rzeczach” (głównie dziełach) Nowicki uważa zresztą za bardziej wartościowy rodzaj spotkania, niż spotkanie „poza rzeczami”, według niego jest tak z trzech powodów: 1) w rzeczach spotyka się najwartościowsze aspekty danej osoby, 2) w rzeczach można się spotkać z osobami z innych epok i innych części świata, 3) w rzeczach można się spotkać jednocześnie z olbrzymią liczbą ludzi (zob. Nowicki, 1991, s. 351). W edukacji ten rodzaj spotka-

nia jest oczywiście aż nadto obecny; uczeń spotyka się z niezliczoną liczbą autorów podręczników i lektur, a także z twórcami teorii naukowych czy odkrywcami, których dokonania są przedmiotem nauczania i stanowią przecież główną zawartość podręczników. Jeśli zaś idzie o bezpośrednie spotkania „twarzą w twarz”, to Nowicki różni się od Bukowskiego odejściem od niemal metafizycznego pojmowania istoty spotkania, wskazując jednocześnie na możliwość i konieczność przygotowywania się do spotkań tak, by wynosić z nich jak najwięcej korzyści, przede wszystkim – co edukacyjnie ważne – dla własnego rozwoju (zob. *ibidem*, s. 359–361).

Urszula Ostrowska wskazuje dodatkowo na trzeci rodzaj spotkania – z samym sobą. Może się to wydawać zaskakujące, ale warto zwrócić uwagę, że autorka podjęła się próby rozwijania nie inkontrologii w ogóle, lecz inkontrologii pedagogicznej. Jeśli we współczesnej edukacji podkreśla się jako ważne aspekty: samowychowanie, samokształcenie, samorozwój, to w każdym przypadku niezbędna jest samorefleksja, czyli w zasadzie pewnego typu spotkanie z samym sobą. Tymczasem, zdaniem autorki, ten ostatni rodzaj spotkania jest szczególnie trudny dla współczesnego człowieka, żyjącego w świecie, w którym „jest coraz więcej informacji, a coraz mniej znaczenia”, w którym coraz trudniej o jednoznaczne kryteria wartościowania (zob. Ostrowska, 2003, s. 324–326). Spośród dwu omawianych tu sposobów komunikowania: oralnego i pisemnego, w dialogu z samym sobą bez wątpienia używany jest przede wszystkim „głos wewnętrzny”, czyli swoista odmiana komunikowania się oralnego. Inaczej będzie, jeśli weźmiemy pod uwagę spotkanie z samym sobą poprzez lekturę napisanych przed laty tekstów, na przykład dzienników czy pamiętników. Któż jednak dziś pisze pamiętniki, chyba że w postaci blogów zamieszczanych w Internecie.

W edukacji zdaje się mieć miejsce deficyt spotkań bezpośrednich, „twarzą w twarz”, przy jednoczesnej powszedniej obecności „spotkań” poprzez teksty. Nie negując edukacyjnej wartości tych ostatnich, wsłuchując się w liczne argumenty Nowickiego, dowodzącego ich rozwojowego potencjału, należy jednocześnie ubolewać, że tak rzadko dochodzi w szkole do bezpośrednich spotkań (według koncepcji Bukowskiego należałoby zapewne pisać ten wyraz wielką literą). Cóż z tego, że nauczyciele i uczniowie tak wiele czasu przebywają w tych samych pomieszczeniach, organizując swoje czynności wokół tych samych spraw? Dobrze wiemy, że zazwyczaj nie wynikają z tego spotkania, że światy nauczycieli i uczniów raczej się mijają, niż spotykają. Uczniom, owszem, zdarza się doświadczać spotkań, ale raczej poza szkołą – świadczą o tym chociażby te wszystkie wyniki badań, które pokazują, że niezwykle rzadko uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wskazują nauczycieli jako osoby znaczące, nie mówiąc już o takim górnolotnie brzmiącym pojęciu, jak autorytet; osoby znaczące i godne naśladowania to dla uczniów raczej nie nauczyciele, lecz najczęściej postaci z

mediów (bywa, że fikcyjne) lub inne osoby, ale głównie spoza szkoły. Na przykład w badaniach Jolanty Spychalskiej studenci kilku uczelni wskazywali swoich idoli, zarówno aktualnie, jak i w nieodległej przeszłości, gdy badani byli uczniami. W czasach szkolnych idolami dla 65 procent młodzieży były osoby znane z mediów (określane ostatnio jako celebryci), dla 2 procent nauczyciele, zaś po jednym procencie wskazań dotyczyło rówieśników i rodziców (zob. Spychalska, 2009, s. 462–463). Biorąc poprawkę na pewne obciążenie semantyczne terminu „idol”, należy jednak podkreślić, że badani przez Spychalską studenci zostali ukierunkowani, że zasadniczo chodzi o osoby podziwiane i naśladowane.

Spotkanie, zwłaszcza takie, o jakim pisze Bukowski, wymaga wzajemnej uważności, przyjęcia postawy otwarcia się na innego, wzajemnego zaufania, a przede wszystkim – otwarcia się na wspólnie podzielane wartości. Jakoś te terminy wydają się nie przystawać do szkolnej rzeczywistości. Urszula Ostrowska snuje pewną utopię, określaną jako społeczeństwo dialogu. Podkreśla między innymi, że ważną do tego barierą jest niezdolność do słuchania (zob. Ostrowska, 2006, s. 896). Jakże to brzmi znajomo w kontekście szkolnej rzeczywistości: czy nauczyciele chcą i potrafią słuchać uczniów? A co ze spotkaniem z samym sobą, o które w innym miejscu dopomina się Ostrowska? Czy szkolna edukacja wystarczająco motywuje uczniów do samorefleksji? Pozostawiam to pytanie jako otwarte.

Bibliografia

- Aleksander Z., *Komunikacja* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Baylon C., Mignot X, *Komunikacja*, tłum. M. Sowa, Wydawnictwo Flair, Kraków 2008.
- Bukowski J., *Zarys filozofii spotkania*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1987.
- Cudowska A., *Nauczanie twórczości – twórcze nauczanie. Wspomaganie w rozwoju* [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2010.
- Jenkins H., *Nowa rzeczywistość wymaga od nas inteligencji kolektywnej* (w rozmowie z Sz. Grelą) [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Juszczak S., *Konstruktywizm w nauczaniu* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Juszczak S., *Modele komunikacji* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

- Kozielecki J., *Edukacja: poza nudą i lękiem*, „Odra” 1987, nr 10.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Neville B., *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, tłum. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Nowicki A., *Spotkania w rzeczach*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Ong W.J., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.
- Ong W.J., *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*, tłum. J. Japola, Wydawnictwa UW, Warszawa 2009.
- Ostrowska U., *Inkontrologia pedagogiczna* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Ostrowska U., *Spółczesność dialogu* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Pachociński R., *Model oświaty społeczeństwa informacyjnego* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Piotrowski E., *Samodzielność poznawcza jako niezbędny warunek funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie* [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2010.
- Polak K., *Kształcenie wielostronne* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Spychalska J., *Idole studentów jako przejaw kultury akademickiej – komunikat z badań* [w:] A.J. Sowiński (red.), *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*, Wydawnictwo Ars Atelier, Szczecin 2009.
- Winiarski M., *Dialog międzyludzki* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Wysocka E., *Komunikacja interpersonalna* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Zaczyński W.P., *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.