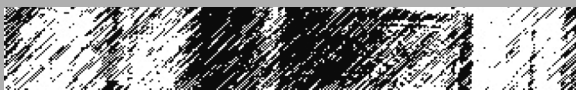




Pytania i modyfikacje treści w komunikacji edukacyjnej



EUGENIA ROSTAŃSKA

Edukacyjne odniesienia modalnych aspektów porozumiewania się w rozmowie dziecka i dorosłego

Educational references of modal aspects of communication in child and adult conversation

Abstract: Author points on the specific character of communication in elementary education. That character comes out from the similarities and differences of communicational experiences between child and an adult. Author decided to pick conversation as a basic situation for creation of such experiences, considering, that it is most approachable to child and has a direct, neutral and personal character. Furthermore, conversation is a source of the transfer of meanings, creates interpersonal relations and constitutes the area of educational activities.

Key words: education, child, communication, conversation

Są dzieci, które wypowiadają się w szkole z łatwością, a nawet z upodobaniem. Umieją w swobodny sposób komunikując się z dorosłym zaspokajać potrzeby poznawcze, demonstrować własną osobę, odnosić się do doświadczeń, wiedzy czy też emocji. Są także takie dzieci, którym kontakt z nauczycielem przychodzi z trudem. Wiele kłopotów sprawia im stawianie pytań, formułowanie własnych przemyśleń. Częstokroć mileżą bądź odpowiadają dorosłemu zdawkowo, a ich aktywność werbalna rzutuje na opinie wystawiane przez dorosłych. Są też dorośli, nauczyciele, których kontakt z dzieckiem wzbogaca doświadczenia obu komunikujących się stron. Są też tacy dorośli, nauczyciele, którzy traktują komunikację z dzieckiem w sposób schematyczny, podkreślają asymetrię relacji, własną niezależność i ograniczają się do sformalizowanych wypowiedzi, bez kontaktu z dzieckiem, nie mówiąc już o porozumieniu.

Porozumiewanie się dziecka i dorosłego ma wieloaspektowy pedagogiczny charakter, na co składają się zarówno różnice, jak i podobieństwa jego uczestników, a w szczególnym charakterze sytuacji dorosłego jako nauczyciela. Wynika to ze specyfiki sytuacji edukacyjnej i stanowi o jakości komunikowania się, a w wymiarze szczególnym o relacjach między dzieckiem i dorosłym wyrażanych w różnych sposobach, w jakich porozumiewanie zachodzi.

Szczególną sytuacją komunikacyjną, w której zachodzi porozumiewanie się dziecka i dorosłego, jest rozmowa. Słyszac od nauczycieli klas początkowych, że planują rozmowę z dzieckiem na któryś ze szkolnych tematów, można oczekiwać, że przebieg komunikacji w tym porozumiewaniu się nie będzie miał wiele wspólnego z rozmową. Będzie raczej realizacją schematu: nauczyciel pyta – dziecko odpowiada, według zaplanowanego i przyjętego przez dorosłego wzorca. Dorosły nie oczekuje od dziecka innej odpowiedzi niż zaplanowana i nie słucha odpowiedzi udzielonej. Wynika to częstokroć z niezrozumienia szczególnej roli rozmowy w porozumiewaniu się w sytuacjach szkolnych, a także z tego faktu, że rozmowa jako podstawowy sposób komunikacji międzyludzkiej wydaje się czymś prostym i oczywistym. Na brak wiedzy nauczycieli na temat rozmowy wskazuje B. Ś l i w e r s k i: „[...] pedagogzy są osobami, z którymi nie daje się rozmawiać, gdyż chętniej sięgają po autorytarny wzorzec komunikacji. Wzajemne relacje między nimi a ich uczuciami cechuje silna asymetria, która zaburza relacje ekspresyjne, procesy twórczego myślenia, autentyzm postępowania i gotowość do wyrażania uczuć [...]” (2005, s. 9).

Rozumienie sposobu istnienia i funkcjonowania rozmowy dziecka i dorosłego w sytuacjach edukacyjnych, jej modalne ujęcie staje się zatem istotnym elementem rozumienia uczenia się dziecka dzięki komunikowaniu się z dorosłym.

Rozmowę dziecka i dorosłego można rozpatrywać w trzech dialogicznych aspektach:

- 1) dramatycznym – jako zderzenie poglądów mówiącego z poglądami partnera czy partnerów rozmowy;
- 2) sytuacyjnym – jako związek z okolicznościami psychologicznymi i przedmiotowymi, w których przebiega rozmowa;

3) semantycznym – jako związek wypowiedzi partnerów rozmowy na określony temat, a jednocześnie ich indywidualnych składników tekstu (B o c h n o, 2004, s. 16).

W komunikacji dorosłego z dzieckiem od tego, jaki akt mowy zostanie użyty, zależą: sytuacja mówienia oraz osobiste preferencje mówiącego. Do tych elementów trzeba również dołączyć sytuację osoby słuchającej oraz jej osobiste preferencje. Te elementy, czyli: akt mowy, preferencje osobiste dziecka i dorosłego, sytuacja mówienia i słuchania, są komponentami rozmowy. W rozmowie jako formie interakcji werbalnej nie ma jednoznacznego określenia, kto powinien mówić, a kto słuchać. Rola odbiorcy i nadawcy łączy się bowiem z wykonywanymi czynnościami, a wiąże się ze strukturą rozmowy (R o s t a ń s k a, 1995).

Rozmowa to jedna z podstawowych metod komunikowania się dziecka i dorosłego, która jako interakcja komunikacyjna wynika z naturalnej potrzeby. Najbardziej dostępna dziecku, rozmowa jest opartą na podmiotowości sytuacją partnerską. Ma zatem charakter bezpośredni, naturalny i spersonalizowany (B o c h n o, 2004, s. 16).

Zdaniem K. W y r w a s, rozmowa „wynika z naturalnej potrzeby psychicznej człowieka i jest częścią jego językowej działalności komunikacyjnej [...]. W codziennych kontaktach językowych rozmowa służy wymianie informacji, doświadczeń, poglądów, uczuć. W mowie potocznej realizuje się większość ludzkich zachowań językowych [...]. Rozmowa jest więc podstawową formą przekazywania informacji o człowieku i świecie” (2003, s. 126).

Rozmowa jako metoda komunikacji dziecka i dorosłego to zdaniem E. Bochno „specyficzny rodzaj interakcji z innym człowiekiem lub grupą ludzi. Polega na przesyłaniu i odbieraniu werbalnych i niewerbalnych komunikatów, logicznie ze sobą powiązanych. Role nadawcy i odbiorcy są sprzężone zwrotnie oraz równorzędnie. Wszyscy rozmówcy mają te same prawa i obowiązki. Przywództwo jest zmienne i przynależy osobie, która wysunie najatrakcyjniejszy w danym momencie temat. Rozmowa przebiega zawsze w określonych warunkach przestrzennych i czasowych, ale posiada również szersze aspekty społeczne, kulturowe, psychologiczne i lingwistyczne. Ma swoją niepowtarzalną atmosferę, która jest wynikiem życiowych stosunków, jakie łączą poszczególnych jej uczestników. Pozwala poznawać drugiego człowieka i siebie w kontakcie z nim, a jako czynność wewnętrzna pozwala kierować własnym działaniem” (B o c h n o, 2004, s. 31).

Jest zatem rozmowa „czynnością wykorzystującą kompetencję komunikacyjną (nie tylko kompetencję lingwistyczną), zachowaniem przebiegającym w obecności i przy współudziale innego człowieka, jest ona zarówno czynnością polegającą na przesyłaniu i odbieraniu językowych komunikatów, jak i specyficznym rodzajem interakcji pomiędzy ludźmi mającymi na celu najczęściej uregulowanie lub podtrzymanie pożądanых relacji z innymi ludźmi, pośrednie osiągnięcie pewnych praktycznych celów, zmianę sytuacji rozmawiających, czasem rozwój psychiczny uczestników rozmowy” (B o b r y k, 1995, cyt. za: K u r y ł o, 2003, s. 32).

Kiedy komunikacja szkolna przyjmuje formę dialogu edukacyjnego, czyni z nauczyciela i z ucznia dwie współdziałające i współpracujące z sobą osoby, „każda z nich jest otwarta na drugą stronę i jest gotowa na rozmowę i słuchanie” (Ś n i e ż y ń s k i, 1998, s. 197). Jednakże to, co różnicuje komunikację codzienną od komunikowania się na lekcji, sprawia, że uczestnicy komunikacji szkolnej: uczeń i nauczyciel, nie mogą w sposób dowolny wybierać form komunikacji, a dominujący sposób użytkowania języka tworzy, jak to określa D. K l u s - S t a ń s k a (2000, s. 139, 200), swoisty klimat językowy w codziennych kontaktach w klasie szkolnej. Cechuje go:

- brak zaufania do roli mówienia spontanicznego,
- ograniczanie legalności języka potocznego,
- przenoszenie reguł języka pisanego,
- niesymetryczność reguł lingwistycznych,
- zmiany kierunku komunikacji,
- deprecjonowanie języka uczniów,

a nade wszystko przekonanie, że metody rozwijają umiejętności mówienia nie przez doświadczenie sytuacji mówienia, lecz przez słuchanie (za: K l u s - S t a ń s k a, 2000, s. 252). Stąd niepokój budzi stwierdzenie A. S z c z u r e k - B o r u t y, że „proces interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem w toku lekcji i w innych sytuacjach jest modelem do kształtowania się u uczniów standardów interakcji z dorosłymi, rozwiązywania sporów, rozwijania umiejętności kontaktów, argumentacji i innych form relacji międzyludzkich” (1996, s. 120–121). Jednak istotą jest źródło specyficznych doświadczeń komunikacyjnych. Na rolę tych doświadczeń wskazuje D. Klus-Stańska jako na komunikacyjno-osobotwórcze, „wielowymiarowe, rozległe w skutkach [...] doświadczenie społeczne” (K l u s - S t a ń s k a, N o w i c k a, 2005, s. 82). Szczególnie jeśli uczestnikiem komunikacji jest dziecko w wieku wczesnoszkolnym. Jego doświadczenie komunikacyjne to przede wszystkim doznania i próby komunikacji z dorosłym w rozmowie potocznej, której cechy różnią się od cech rozmowy w sytuacji szkolnej. Są jednak elementy zbliżone, wynikające nie tyle z kontekstu i wymiany ról osób porozumiewających się z sobą, ile ze specyfiki edukacji wczesnoszkolnej, w której mówienie dorosłego odgrywa znaczącą rolę (K l u s - S t a ń s k a, N o w i c k a, 2005). Za płaszczyznę odniesień rozmowy dziecka z dorosłym uznać zatem należy nie te jej cechy, którymi różni się rozmowa od edukacji, lecz te składniki, które mogą być swoiste i dla rozmowy, i dla edukacji. Za takie uznała funkcjonowanie sfery afektywnej w charakterystyce odpowiadania i osądzania, przekaz i odbiór znaczeń, kierowanie i tworzenie sytuacji problemowych i przedproblemowych. Występują one także w rozmowie codziennej oraz są immanentnym elementem porozumiewania się ucznia i nauczyciela, w związku między zachowaniem dziecka a postępowaniem dorosłego.

Sfera afektywna to przestrzeń komunikowania się, która wpływa na wzajemne postrzeganie przez jej uczestników własnej roli i rezultatów komunikacji. Odnosi się więc do okazania gotowości do współpracy, życzliwego zrozumienia,

akceptacji przekonań i sposobów postępowania. D. B a r n e s wskazuje na jej szczególną rolę w kontaktach między nauczycielem i uczniem (1998, s. 136). Jednak źródłem doświadczania tej sfery jest dla dziecka potoczna rozmowa, której było uczestnikiem i której doznanie stało się jego wiedzą i umiejętnościami. Dlatego zrozumienie funkcjonowania sfery afektywnej w codziennej komunikacji, w przestrzeni rozmowy jest tak ważne dla zrozumienia zachowań dziecka jako ucznia w szkolnych sytuacjach komunikacyjnych. W sferze afektywnej A. Simon i E. Boier (za: D. B a r n e s, 1998, s. 148–150) wyróżniają dwa określone wymiary:

- podtrzymanie – niepodtrzymanie,
- zrozumienie – osądzanie (R o s t a ń s k a, 1998).

W rozmowie dziecka z dorosłym pierwszy wymiar określony jest na podstawie wyrażania emocji pozytywnych, akceptacji i zadowolenia z kontaktu z drugą osobą. W analizowanych rozmowach dziecka z dorosłym reprezentacje wypowiedzi potwierdzające wskaźniki podtrzymywania dla kategorii sfera afektywna to zarówno wypowiedzi dziecka kierowane do dorosłego, jak i wypowiedzi dorosłego wyrażane w formie krótkiej¹:

D: — Pięknie.

D: — Wspaniale, świetnie.

D: — Dobrze, a teraz...

dz: — (chłopak dalej się cieszy) My pchaliśmy ich, krzyczeliśmy na nich.

D: — Super.

Proste, nieomal wykrzyknikowe formy akceptacji, zadowolenia czy demonstracji uczuć pozytywnych są dla kontaktu codziennego naturalne. Bywają jednak wyrażone również formami pełnej wypowiedzi:

D: — I co, fajnie jest na kółku.

dz: — No, fajnie.

D: — A co tam robicie?

dz: — Y... robimy takie różne prace...

Akceptacja, demonstrowanie pozytywnych odczuć ze strony dorosłego zobowiązuje dziecko do działań. Rozmowa jest wtedy użyta jeszcze w innym celu aniżeli podtrzymywanie kontaktu.

D: — A tobie podobało się to przedstawienie?

dz: — Tak.

D: — To świetnie!

D: — A jak myślisz, czy ty dla niej też jesteś najlepszą przyjaciółką?

dz: — Ona tak mówi.

D: — No to świetnie! Gratuluję ci, że masz przyjaciela, to bardzo dobrze mieć kogoś tak bliskiego.

D: — No ślicznie, ty ten wiersz sama ułożyłaś?

dz: — Tak.

¹ Cytowane rozmowy są efektem moich badań nad komunikacją dziecka (dz) i dorosłego (D) w układzie diadycznym. Zostały zaczerpnięte z przygotowanej do druku książki mojego autorstwa *Dziecko i dorosły w rozmowie*.

D: — A czy układasz jeszcze jakieś inne wierszyki?

dz: — Układam...

D: — Wiesz co, musimy w takim razie kilka twoich wierszyków umieścić w operetce klasowej – dobrze?

dz: — Dobrze.

Za rodzaj akceptacji należy uznać wypowiedź dziecka, które nie tylko aprobuje i pozytywnie odnosi się do działań z dorosłym, lecz także samo przyjmuje zobowiązanie do aktywności.

D: — Czy podobały się wam zajęcia?

dz: — Tak, bardzo, ja bym chciała jeszcze jedną pisanek taką zrobić (mówi Maja).

To szczególny wskaźnik dla komunikacji między nauczycielem a uczniem.

Inny charakter ma wymiar „niepodtrzymywania” w komunikacji między dzieckiem i dorosłym. Jest on efektem emocji negatywnych. Bywa atakiem, narzekaniem, obojętnością, odrzuceniem, niechęcią. Jest też wyrażany milczeniem dziecka. Nie są to już proste wykrzyknienia bądź krótkie wypowiedzi potwierdzające. Na „niepodtrzymywanie” wskazuje część wymiany lub cała rozmowa, w której negatywne emocje wyraża zarówno dziecko, jak i dorosły. Zwykle jest to prosta negacja.

D: — I co, pojedziecie ze mną to koło zmienić czy nie?

dz: — Nie!

D: — Czemu?

dz: — Bo nie!

dz: — Tata się ze mnie śmieje.

D: — Nie powinien się śmiać.

Dorosły okazuje niechęć przez demonstrację zakończenia rozmowy.

D: — A jak się bawisz?

dz: — Tymi kucykami

D: — Wystarczy...

D: — A sam budynek szkolny też ci się podoba?

dz: — Uhu.

D: — A dlaczego?

dz: — Dlatego, no bo jest duże pomieszczenie, dużo może się klas zmieścić.

dz: — Już wystarczy?

D: — Wystarczy, dziękuję.

Nawet „dziękuję” dorosłego w tym kontekście nie brzmi pozytywnie. Dziecko reaguje również milczeniem, nie chcąc wyrazić braku aprobaty na temat podjęty przez dorosłego.

D: — Patrycja, a znasz jakieś brzydkie wyrazy?

dz: — Tak.

D: — Znasz. A potrafisz je powiedzieć? To powiedz? To powiedz?

dz: — (Milczy).

W tematach mniej niepokojących dziecko wyraża w pełni swoje odczucie niechęci:

D: — A zrobione masz już lekcje?

dz: — Tak.

D: — A nic się nie będziesz bawiła?

dz: — Jakoś mi się nie chce.

bądź obojętności:

D: — Czy chciałabyś coś zmienić wiosną?

dz: — Nie.

D: — Chciałabyś, żeby cały czas była wiosna?

dz: — (wzrusza ramionami) – Nie wiem.

W rozmowie dziecka z dorosłym bywa, że niechęć bądź pretensje są wyrażane przez obie strony, rozmawiający przyjmują formę „niby negocjacji”.

D: — Co mama powinna dziś robić?

dz: — Odpoczywać.

D: — A jak myślisz, czy teraz odpoczywa?

dz: — Tak.

D: — A co będzie jutro – jutro już nie będzie dnia kobiet.

dz: — (milczy)

D: — Jutro już będzie mama wszystko robiła?

dz: — Nie.

Drugi z wymiarów sfery afektywnej to zrozumienie-osądzanie. Jako kategoria „sfera afektywna” w opisie rozmowy dziecka z dorosłym określone będą przez wystąpienie reprezentacji wypowiedzi:

a) stanowiące potwierdzenie wskaźników zrozumienia:

- akceptacja pomysłu,
- wyjaśnienie poglądu,
- rozpatrywanie bądź parafrazy myśli,
- rozwinięcie myśli,

b) stanowiące potwierdzenie wskaźników osądzania:

- ocena pozytywna,
- ocena negatywna,
- przeciwstawianie się propozycjom i sugestiom,
- sugerowanie oceny (B a r n e s, 1998, s. 139–140; E i c h e r, 1995, s. 33–34).

Akceptacja pomysłu wpisana jest w różne formy wypowiedzi. Jest jednak domeną dorosłego, który sygnalizuje dziecku, że jego pomysł jest dobry.

D: — No to też ciekawe zajęcie.

D: — O, to byłaby piękna wycieczka.

dz: — Myślę, że poprosimy uczniów z mojej klasy, aby przynieśli różne bajki.

D: — To dobry pomysł.

D: — Może byśmy zagrali w Memory?

dz: — No.

D: — No to wyciągnijmy grę.

Akceptacja pomysłu jest wyrażana przez dorosłego również jako jego rozwinięcie:

dz: — Mogę się sam rozebrać?

D: — No to dobrze, to się rozbierz i chodź.

bądź ocenę dziecka zawartą w pytaniu lub wypowiedzianą wprost:

D: — Michałku, co będziesz robił?

dz: — Będę wycinał kwadraty i spróbuję ułożyć je w jedną całość.

D: — Myślisz, że potrafisz ułożyć z tych kwadratów jakiś obrazek?

D: — A o czym trzeba pamiętać, jak takie gniazdo się zobaczy?

dz: — Że nie wolno jego burzyć.

D: — Bardzo dobrze, jesteś grzecznym chłopcem.

Dorosły, akceptując pomysł dziecka, niekoniecznie wyraża aprobatę, wskazując na tych, którym się będzie naprawdę podobało:

D: — Czy nie mogłabym przynieść do szkoły mojego szczura?

N: — Przynieś jutro, koledzy się ucieszą, będziemy mieli ciekawą lekcję o budowie ssaków.

Dziecko z większym dystansem odnosi się do pomysłów dorosłych, nawet jeżeli te pomysły są dla niego interesujące. Reprezentacje wypowiedzi to krótkie wtręty potwierdzające zainteresowanie, typu „Uhu” lub „no”:

D: — A ja ci proponuję, żebyś w tym roku wstała pierwsza, wszystkich przywitała w tym dniu..
czym?

dz: — Wodą (śmieje się).

D: — No takim prysznicem, żeby mama nie widziała i tata... dobrze?

dz: — Uhu....

Analiza rozmów dziecka z dorosłym pozwala wskazać na szczególny charakter wyjaśnień poglądów. W trakcie rozmowy poglądy wyjaśnia przede wszystkim dziecko, po pytaniu dorosłego „dlaczego?” bądź „a dlaczego?”. To pierwsze pytanie bywa zastąpione pytaniem: „co rozumiesz przez?”, „a co jeszcze?”, „co to jest?” itp. Drugie pytanie nosi w sobie znaczenie przekory dorosłego i podejrzenie, że dziecko może mieć problemy z odpowiedzią.

D: — A co jeszcze, jak byśmy już zrobili tę trawę, basen, pole, domy. Co jeszcze można by na takiej makiecie zrobić?

dz: — Ulicę.

D: — Dobrze, całą ulicę. Co by ci było potrzebne?

D: — A dlaczego ci się nie podoba zawód policjanta?

dz: — Bo musi strzelaniny robić.

D: — No niekoniecznie; on może pracować na przykład w komisariacie i wcale nie musi brać udziału w żadnej akcji.

dz: — Też może być oficerem armii.

Wyjaśnienie poglądów bywa również pełnym dialogiem:

D: — Samolotem?

dz: — Nie lubię samolotem lecieć.

D: — Nie?

dz: — Nie płynąłem na statku, więc chciałbym statkiem pływać.

D: — Nie lubisz samolotem?

dz: — Nie. Ja nie lubię samolotów, lubię jedynie patrzeć, jak one lecą, ja wsiadać nie lubię.

D: — Bałbyś się?

dz: — Nie, ale to tak jak on wyruszy, to jakby siedzenie się przylepia.

Dorosły potrafi „sam wyjaśnić” pogląd dziecka, nie czekając na jego wypowiedź.

D: — Trzeba dzielić się zabawkami. Wacek dzielisz się z siostrą czy nie?

dz: — Nie lubię.

D: — Nie lubisz? Ale powinieneś polubić. Grzeczne dzieci dzielą się z innymi.

D: — No to słuchaj, wy chodzicie na te rekolekcje, aby każdy miał jakieś swoje postanowienie.

dz: — Chodzimy, aby przygotować się do Zmartwychwstania Pana Jezusa.

D: — Tak, każdy robi sobie jakieś postanowienie, np. żeby być już lepszym, aby się z czegoś poprawić.

dz: — Acha?

Dziecku pozostaje tylko potwierdzić.

Rozpatrywanie czy parafrazowanie myśli jako wskaźnik kategorii „sfera afektywna” w opisie rozmowy ma potwierdzenie nie tyle w reprezentacji poszczególnych wypowiedzi dziecka i dorosłego, ile w całej sekwencji wymian wypowiedzi. Wymiana ta dopowiada, rozciąga bądź przekształca temat rozmowy.

dz: — Nie wiem, dlaczego Dawid nie przyszedł. Wyszedł na przerwę, nie przyszedł.

D: — No to się nie przejmujemy, będziemy wkrótce rozmawiać, jak on wykonuje swoje obowiązki. z tematu „czemu nie przyszedł Dawid”, rozmawiający doszli do tematu jego obowiązków.

dz: — Bo jak się bawimy w mamę i tatę, to Kuba jest tatą albo wujkiem, albo synem. Kuba najlepiej woli być synem, bo wtedy nic nie robi.

D: — To znaczy, że rodzice mają wszystko w domu robić, a dzieci to już nie. Jak myślisz, Ania?

dz: — Brat mnie bił, a na koniec ja jego i miał takie siniaki na nogach.

D: — Ale w gruncie rzeczy to ty lubisz przecież swojego brata.

dz: — Mimo że się bijemy, ale go lubię.

Dorosły parafrazuje myśli dziecka w linii rozwijającej wypowiedź. Inaczej może być, gdy dziecko rozpatruje, parafrazuje wypowiedź dorosłego.

D: — Czy ty już pomyślałaś, z czego może chciałabyś się poprawić?

dz: — Jeszcze nie, jakoś mi nie przychodzi do głowy.

D: — Jest coś takiego, z czego musiałbyś się poprawić?

dz: — Tak (dziewczynka zastanawia się), ale powiem potem.

D: — Czy lepiej być dobrym?

dz: — Ale nie kiedy takich fajtłap to nikt nie chce słuchać.

D: — To znaczy złym jest lepiej niż dobrym?

dz: — Oni mają więcej siły i wszyscy muszą ich słuchać, Czerwony Kapturek np. jest głupi, dlatego wilk go zjadł, a jakby umiał uciekać, to by się uratował.

W podobny sposób przebiega rozwijanie myśli w reprezentacji wypowiedzi dziecka i dorosłego, stanowiących potwierdzenie dla tego wskaźnika kategorii „sfera afektywna”, różnice kształtują się tak jak w wypadku parafrazowania. W rozwijaniu myśli cała rozmowa jest sekwencją wypowiedzi rozwijających się bez wskazania na konkretny językowy sygnał. Decyduje tu charakter kontaktu

między dzieckiem a dorosłym oraz temat. Temat i zbyt dokładne pytania dorosłego mogą nie służyć w pełni rozwijaniu myśli.

Zdarza się, że dorośli sami za dziecko rozwijają myśl, zgodnie z własnym wyobrażeniem.

D: — A jak myślisz, ile musi ćwiczyć taki łyżwiarz albo łyżwiarka, żeby tak pięknie tańczyć?

dz: — Myślę, że dwa tygodnie wystarczy, żeby pięknie tańczyć!

D: — Nie, o wiele dłużej. Takie dzieciaki ćwiczą o wiele dłużej, już od szóstego roku życia albo wcześniej, i codziennie mają próby.

Dorośli stawiają pytania, które nie rozwijają wcześniejszej myśli dziecka, a odpowiedź na nie stanowi odrębny temat.

D: — Kim był Mikołaj Kopernik?

dz: — Mikołaj Kopernik był astronomem.

D: — Nie tylko, kim jeszcze?

Inaczej przebiega rozwijanie myśli, gdy pytania rozwijające dorosłego wiążą się bezpośrednio z tematem.

D: — Czy znasz jakieś zaklęcie?

dz: — Nie, ale znam sztuczkę.

D: — Jaką sztuczkę?

dz: — Z kulką.

D: — Na czym polega ta sztuczka?

dz: — Na tym, że trzyma z tyłu za plecami, że się wkłada jakby do dziury w głowie, a to się ręką wsadza do buzi, wyrzuca się z rękawa kulkę i się ją zabiera i pokazuje.

Rozwinięciu myśli przez dziecko towarzyszy nie tylko właściwe postawienie przez dorosłego pytania, ale i wyraźne okazywanie zainteresowania.

D: — No, a co tu takiego ciekawego masz?

dz: — Tu jest jak żyrafy jedzą i piją.

D: — No jak?

dz: — Dzięki tym długim nogom i długim szyjom to ta żyrafa bez trudu dosięga delikatnych, smacznych liści wysokich drzew, a żeby się napić wody z rzeki lub strumienia, to żyrafa musi szeroko rozszerzyć nogi przednie, nisko pochylić głowę, że pupa jej tak do góry wystaje. I dopiero wtedy może się napić.

Czasem nie ma możliwości zamknięcia tej rozmowy.

D: — Kogo można nazwać prawdziwym przyjacielem?

dz: — Takiego przyjaciela, co ... nie jest taki niegrzeczny, tylko jest grzeczny, dobry.

D: — Co to znaczy dobry?

dz: — Że się z nikim nie bije, drugiego nie krzywdzi, np. mnie nie krzywdzi.

D: — Czy tylko kogoś takiego możemy nazwać przyjacielem?

dz: — Nie.

D: — No to kogo?

Wskaźniki „zrozumienia” w kategorii „sfera afektywna” informują, w jaki sposób dorosły jako współuczestnik rozmowy z dzieckiem jest w stanie zachęcić je do wyjaśniania, rozwijania czy omówienia swoich myśli. D. Barnes, analizując sferę afektywną w kontaktach szkolnych, wskazuje, że „strategia zrozumienia

składa odpowiedzialność w ręce ucznia, nagradzając każdą strukturę interpretacyjną, jaką potrafi on zaproponować” (B a r n e s, 1998, s. 139).

Inne wskaźniki określają wystąpienie „osądzania” w rozmowie dziecka z dorosłym. Należą do nich:

- ocenianie pozytywne bądź negatywne,
- przeciwstawianie się,
- sugestie jako inne propozycje,
- sugerowanie oceny (B a r n e s, 1998, s. 139).

Ocenianie jest domeną dorosłego jako uczestnika rozmowy i wyrażane jest w sposób prosty i emocjonalny:

D: — Bardzo ładnie.

D: — Wspaniale określiłeś sytuację.

D: — Świetny pomysł.

Dorosły podkreśla własną radość jako formę oceny dziecka:

D: — No to dobre, to super, to się cieszę.

D: — Cieszymy się z wszystkich, że tak ładnie wystąpiliście.

D: — No to się cieszę, że dobrze zrobiłeś zadanie z angielskiego.

Oceną jest też zadowolenie dorosłego:

D: — Bardzo mi się podoba, jak czytasz.

dz: — Dziękuję.

D: — Co będziesz robił na przerwie z kolegami?

dz: — Będę się z nimi ładnie bawił. Będziemy się razem uczyć.

D: — Bardzo ładnie.

Bezpośrednio dorośli oceniają dzieci na podstawie ich osiągnięć:

D: — A ty zajęłaś które miejsce?

dz: — Ja trzecie.

D: — Trzecie? To też medalowe. Brawo.

D: — A ten kwiatek, którego tak yy... wyleczyliśmy, zadbałszy o niego dobrze?

dz: — No przecież jest u nas na parapecie.

D: — Ale rośnie dobrze?

Dz: — Rośnie, przecież ty go podlewasz.

lub w bezpośredniej pochwie, wyrażonej wraz z uzasadnieniem:

D: — To ja ci powiem, za co cię chwałę. Bo myślę, że ty nie jesteś chwalipiętą. Chwałę cię za to, że jesteś koleżeńska, chwałę cię za to, że sobie dobrze radzisz z zadaniami. To były najczęstsze pochwały.

Ocena negatywna nie jest przez dorosłego wypowiedziana wprost w rozmowie. Są to wypowiedzi ujmujące również kontekst oceny:

– czasu:

D: — Bo ostatnio ci to za bardzo nie wyszło.

D: — Cały dzień nie masz nic do roboty, na ćwiczenie też nie masz czasu?

– perspektywy:

N: — Czy wiesz, że to jest bardzo niebezpieczne. Pomyśl przez chwilę, co by się stało, gdyby kolega przewrócił się przez twoją nogę.

– powinności:

D: — Masz swoje lustro?

dz: — Uhm, mam.

D: — Masz czy nie?

Dz: — Mam.

D: — No i nie ćwiczysz?

Dz: — Nie.

D: — Nie chce ci się, tak?

Wypowiedź bezpośrednio oceniająca dziecko bywa zakamuflowana także w specyficznym akcie troski.

D: — Nieładnie tak mówić.

D: — Porządnie, całe ręce! Brudas mały.

D: — To ci się rzadko zdarza...

dz: — No rzadko.

W szczególnych wypadkach dorosły wymusza oceny na dziecku:

D: — Zostaw już tę kartkę i pisz dalej, bo to wygląda fatalnie. Jak ci się zdaje, może to być tak...?

Dz: — Yy... no nie.

dz: — Ja nie ukradłam, ja znalazłam.

D: — Dlaczego mnie oszukujesz, przecież wiesz, że to nieprawda...

W sytuacjach szkolnej komunikacji ocena negatywna i pozytywna wyrażona jest też za pomocą systemu szkolnych ocen. W rozmowie potocznej nie stosuje się ocen, mimo że dokonuje się oceniania. Ocenianie dokonywane jest też przez przeciwstawienie się i sugerowanie oceny. Dorosły przeciwstawia się dziecku w ramach ocenianego tematu:

dz: — Dzień był dłuższy, a noc była krótsza w zimie.

D: — Nie, na odwrót: noc była dłuższa zimą, a wiosną jest dzień dłuższy, a noc krótsza.

Dziecko przeciwstawia się również ocenie własnej osoby:

dz: — Nie. Ale mamusiu, posłuchaj, i po co żeś mnie zadawała, przecież ja nic nie robiłem.

Dorosły sugeruje ocenę dziecka w wypowiedziach odsyłających do zasad:

D: — Ale ty to musisz umieć, w drugiej klasie jesteś.

i w prostych określeniach typu:

D: — No tak, jak zwykle.

D: — Ty to jak zawsze.

D: — Każdy powinien wiedzieć ...

Sugestia oceny bywa ciągiem wymian wypowiedzi w rozmowie.

D: — Dlatego byś chciała tego kotka, że koleżanki mają?

dz: — Nie, bo on był taki ładny i bezbronny, i nie chciałam go z powrotem zostawić na ulicy.

D: — Jakie ty masz dobre serduszko. Ja myślę, że jakbyś sobie z tatą jeszcze raz porozmawiała, spokojnie poprosiła, to może by się tatuś zgodził, wiesz?

D: — No nie wiem, spróbuję. Dziękuję za dobrą radę.

Dziecko potrafi sprawić swoją odpowiedzią, że sugerowanie oceny przez dorosłego jest nietrafne:

D: — Magda bardzo mi się nie podoba, że się stale klóćcie, popychacie i przezywacie. Dlaczego się tak zachowujecie?

dz: — Nie wiem.

Osądzaniu w rozmowie towarzyszą zachowania władcze, pokazujące siebie. Ich wyrazem są wypowiedzi zarówno dorosłego, jak i dziecka. W opisie zachowań władczych i pokazywania siebie stanowi reprezentacje potwierdzające kategorie sfery afektywnej. Dziecko pokazuje siebie pozytywnie. Nie stosując bezpośrednich pochwał własnej osoby, stosuje strategie pokazywania siebie:

dz: — A ja mam dziś dla pani prezent ...

Pokazywanie siebie to również sposób na demonstrację sytuacji, w której dziecko się znalazło. Dorosły pokazuje siebie zwykle w kontekście: „Ty jesteś dziecko, a ja już nie”.

D: — Z takim fajnym listkiem jest. Podoba ci się bardzo? No tak, jak będziesz duża, taka wielka jak ja, to kupię Ci też taki zegarek, dobrze?

Dorosły traktuje „pokazywanie siebie” jako wyraz serdeczności:

D: — Chodź tu Łukasz do mnie, chodź! No chodź mój Ty dzięciołku mały!

Między „pokazywaniem siebie” dziecka i „pokazywaniem siebie” dorosłego może zachodzić równorzędna wymiana:

D: — Kto maluje paznokcie?

dz: — Dziewczynki i kobiety.

D: — Kto maluje paznokcie, bo ja nie słyszałam, powiedz głośniej.

dz: —

D: — A chciałbyś być kobietą?

dz: — Nie!

D: — No to dlaczego ty malujesz paznokcie?

Zachowania władcze demonstrowane są w rozmowach z dzieckiem przede wszystkim przez dorosłego. Jest to krótsza wypowiedź, wskazująca na osobę dorosłą jako decydującą o przebiegu sytuacji:

D: — Zostaw to, później się będziesz bawił.

D: — Popatrz tutaj.

D: — No opowiedz....

D: — Teraz ja ci zadaję pytania

D: — Chyba cię zleję ...

W wypowiedziach dzieci, władczość ma charakter prośby:

dz: — Nie..... jeszcze zostań.

Osądzanie jako wskaźnik kategorii sfery afektywnej wskazuje na dorosłego jako pełniącego dominującą rolę w prowadzeniu rozmowy z dzieckiem i sprawcę jego wypowiedzi. Odpowiada to przedstawieniu przez D. B a r n e s a wypowiedzi szkolnej komunikacji, w której „osądzanie” utrzymuje odpowiedzialność w rękach nauczyciela i nawet gdy ocena jest pozytywna, jej kryteria znajdują się poza zasięgiem ucznia (1998, s. 139).

Sfera afektywna w aspekcie zrozumienia bez osądzania ma pełną realizację w rozmowach, które charakteryzują się stanem wzajemnego zaangażowania, za-

równie dziecka, jak i dorosłego. Zaangażowanie to jest niezależne od tematu.

D: — Ale one są brzydkie, te robaki. Mnie się nie podobają.

dz: — A mnie tak...

D: — Ty je tak bierzesz do ręki..., nie boisz się..., a jakby tak ożyły?

dz: — Ale one są ten... nieżywe (śmieje się).

dz: — Jeszcze dostałam później czepek, bo już chodzę na basen (z entuzjazmem) ..., a wczoraj jak wyszłam z wody, to myślałam, że umrę...

D: — Co?

dz: — Nie mogłam nogami ruszyć.

D: — To już wczoraj było.

dz: — No.

D: — No i jak.

dz: — Fajnie...

W odniesieniu do komunikacji szkolnej sfera afektywna ma swój wymiar w tym, co D. Barnes nazywa „odpowiadaniem – ocenianiem” i odnosi do tworzenia tzw. audytorium bliskiego i odległego. W ramach tych audytoriów, gdy dziecko jest traktowane jako uczeń, a dorosły jako nauczyciel, spełniają się wszystkie te sfery, których dziecko doświadczyło wcześniej lub doświadcza w ramach rozmowy codziennej, potocznej.

Bibliografia

- Barnes D., 1998: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa.
- Bobryk J., 1995: *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*. Warszawa.
- Bochno E., 2004: *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*. Kraków.
- Eicher J., 1995: *Sztuka komunikowania się*. Łódź.
- Klus-Stańska D., 2000: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa.
- Kuryła E., 2003: *Próba definicji „rozmowy” na podstawie użyc w tekstach współczesnych wyrazu „rozmowa” i jego wariantów stylistycznych*. W: *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*. Red. M. Kita, przy współpr. J. Grzeni. Katowice.
- Rostańska E., 1998: *Rozmowa nauczyciela z dzieckiem jako interakcja werbalna*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Cz. 1. Red. W. Kojas, R. Mrózek. Cieszyn.
- Rostańska E., 1995: *Rozmowa w szkole*. Kraków.
- Szczurek-Boruta A., 1996: *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji*. W: *Nauczyciel – uczeń, Między przemocą a dialogiem*. Red. M. Dudzik. Kraków.
- Śliwerski B., 2005: *Wstęp do wydania polskiego*. W: Retter H.: *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk.
- Śnieżyński M., 1998: *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków.
- Wyrows K., 2003: *„To ludzka rzecz pogadać...”*, czyli o rozmowie w reklamie. W: *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*. Red. M. Kita, przy współpr. J. Grzeni. Katowice.