

Eugenia Rostańska

Język szkoły - język rodziny w relacji komunikacyjnej nauczyciel-dziecko

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (1), 41-45

1996

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Eugenia ROSTAŃSKA

Język szkoły – język rodziny w relacji komunikacyjnej nauczyciel–dziecko

Praca z dzieckiem w klasach początkowych wymaga od nauczyciela wielostronnego przygotowania. Jest ono efektem interdyscyplinarnej wiedzy i różnorodnych umiejętności praktycznych. To przygotowanie, umiejętności, wspomagane są przez nowoczesne techniki dydaktyczne, metody i podręczniki, z których korzysta nauczyciel i uczeń. Warto więc zwrócić uwagę na te uwarunkowania pracy nauczyciela, które znacząco wpływają na jej efektywność, a są niejako poza głównym nurtem treści metodycznych i cech formacji nauczyciela klas początkowych. Tkwią one w relacjach komunikacyjnych między dorosłym a dzieckiem. Ich przebieg oparty jest na diadzie podstawowej *dorosły–dziecko*. Jednakże sytuacja tej diady *dorosły–matka a dziecko* jest inna niż diada *dorosły–nauczyciel a dziecko*. Różnica między środowiskiem rodzinnym i szkolnym ma swoje odzwierciedlenie w różnicy między językiem szkoły i językiem rodziny. W relacjach komunikacyjnych decyduje ona o funkcjonowaniu dziecka w domu jako członka rodziny, w szkole jako ucznia.

Dziecko w rodzinie

Wychowanie dziecka w rodzinie obejmuje całokształt jej oddziaływań. Mogą one być podejmowane świadomie i celowo. Mogą też przebiegać w sposób samorzutny, okolicznościowy i niezamierzony. To, co jest najbardziej charakterystyczne dla oddziaływań rodziny, to jej odrębność kulturowa. Dziecko jest częścią odrębnej rodziny i samo, przez swoją obecność, tworzy jej odrębność.

Rodzina zaspokaja podstawowe potrzeby psychiczne dziecka: bezpieczeństwa, przynależności i oparcia. Umożliwia to uczenie się zachowań społecznych, stymulu-

je rozwój umysłowy, modeluje wartości i motywacje do podejmowania działań. Do czasu rozpoczęcia nauki szkolnej przez dziecko rodzina nie ma rywali czy konkurentów w oddziaływaniach socjalizacyjnych. Bezpośredniość kontaktów i zaistniałych związków, serdeczność, sprawia, iż do młodszego wieku szkolnego rodzina stanowi jedyne środowisko wyznaczające prawidłowy rozwój dziecka¹. Cechy charakteryzujące kontakt dziecka z rodzicami rzutują w klasie pierwszej na formowanie się układu nauczyciel–uczeń. Dziecko bowiem, przyzwyczajone do ustawicznej troski rodziców i bliskiego kontaktu z nauczycielem w przedszkolu, spodziewa się tego samego w szkole. Postawa wobec nauczyciela bywa osobista i uczuciowa jak postawa wobec bliskich w rodzinie. To szkoła uczy dziecko, poprzez swą autorytarność i zhierarchizowanie, nieufności i intencjonalności zachowań. Dziecku rozpoczynającemu naukę szkolną są one obce. Uczy się ich szybko dla własnego bezpieczeństwa².

Język dziecka w rodzinie i w szkole

Nabywanie, kształcenie, rozwój języka stanowią stadia jednolitego procesu, zgodnego z gramatyką pokoleniową. W teorii lingwistyki edukacyjnej wpływ rodziny na język dziecka wyznacza zasadniczo okres nabywania kompetencji językowych. Określa on czas powstawania doświadczeń językowych dziecka, odmiennych od doświadczeń językowych ucznia.

T. Rittel³ określa trzy zasadnicze, rozwojowe odmiany kompetencji językowej:

- język dziecka,
- język ucznia,
- język dorosłego.

Kryteria wydzielające te odmiany to:

- a) stopniowalność kompetencji lingwistycznej, określającej jej moc w skali słaby–silny;
- b) formalność odwołująca się do stopnia zapełniania systemu języka, skala pełny–niepełny;
- c) poziom określony stopniem gramatyzacji w przedziale poprawny–niepoprawny;
- d) przynależność wyrażona zdolnością uczenia się języka;
- e) wyuczalność określona stopniem przyswajania języka.

Kryterium stopniowalności kompetencji językowej dzieli układ rozwojowy na:

¹ T. Makarska: *Rodzina a stymulacja zdolności intelektualnych dziecka*. Siedlce 1991, s. 30.

² Por. E. Rostańska: *Klasa pierwsza – rodzina, dziecko, szkoła* w: Śląsk w badaniach językoznawczych. *Rodzina, Język, tożsamość, tradycja*. Katowice 1996.

³ Opis kompetencji językowej cytuję za: T. Rittel: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*. Kraków 1994 oraz za T. Rittel: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków 1994, s. 15–18.

- kompetencję przejściową – rozwojową,
- kompetencję podstawową – przybliżoną,
- kompetencję docelową – planowaną.

Kompetencja przejściowa – rozwojowa charakteryzuje tzw. interjęzyk (gramatyka dziecka), czyli język zstępujący. Jest to język dziecka przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Charakteryzuje go zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi nie tyle gramatycznych, co akceptowalnych, tj. dostosowanych do kontekstu, w których wypowiedzi są tworzone. Kontekst ten może być zarówno sytuacyjny, jak i werbalny. Cechami kompetencji przejściowej – słabej są zmienność i stała wymiana reguł. Jest to język, którym posługuje się dziecko w rodzinie.

Kompetencja podstawowa – przybliżona określa język wstępujący – przybliżony jako tzw. gramatykę ucznia. Jest to język z kompetencją mocniejszą. Cechuje go „[...] sukcesywna zmiana ilościowa i jakościowa, [...] rozszerzanie reguł, czyli uczenie stopniowe [...], wzrost mocy reguł strukturalnych” (T. Rittel 1994b, s. 15). Jako jego cechy T. Rittel podaje użycia skorelowane sytuacją wzorcową oraz nauczanie słownictwa w obrębie centrum, a nie peryferiów pola znaczeniowego wyrazu. Jest to język ucznia w szkole.

Kompetencja docelowa – planowana cechuje język docelowy – ogólny (gramatyka dorosłego). Jest to język z kompetencją mocną, występuje w niej świadomość niejednoznaczności narzędzia językowego oraz rozróżnienie świadomej i nieświadomej działalności językowej. Jest to język dorosłego.

Koncepcja całościowego rozwoju języka, od międzyjęzyka dziecka przedszkolnego przez język przybliżony ucznia klas młodszych do języka docelowego ucznia klas starszych tworzy model rozwoju języka w układzie właściwości jego nabywania, kształcenia, a w konsekwencji rozwoju.

To, co wyróżnia językowy wpływ rodziny, nosi charakterystyczne znamiona kontaktu werbalnego dziecko–rodzice. Charakteryzuje się:

- akceptowalnością form językowych stosowanych przez dziecko;
- specyficzną metakomunikacją, służącą nie tylko podtrzymaniu kontaktu werbalnego, lecz również przekazywaniu informacji przez fonację czy kinetykę;
- naturalnością zamiany ról nadawcy i odbiorcy pomiędzy dzieckiem i rodzicem;
- naturalnością gwarowości jako permanentnego składnika kulturowego rodziny;
- nazywaniem i wartościowaniem opartym na tradycji i przyzwoleniu;
- ocenianiem niepublicznym, nieformalnym, będącym częstokroć aktem troski;
- ułatwioną potencjalną transmutacją znaczeń w stosunku informacji pogłądowej i centralnej przekazywanej przez dziecko.

Wraz z pójściem dziecka do szkoły w jego doświadczeniu językowym pojawiają się inne znamiona i będą towarzyszyły, a nawet konkurowały ze znamionami rodzinnymi. Można do nich zaliczyć między innymi:

- korelacje aktywności werbalnej z wzorcem (wzorcem tym może być również zaakceptowana wcześniej przez nauczyciela wypowiedź innego ucznia);

- rozdział *odpowiadania i pokazywania siebie* w wypowiedziach zarówno nauczyciela jak i ucznia;
- sformalizowane publiczne ocenianie;
- dominującą w układzie komunikacyjnym rolę nauczyciela;
- ocenianie dziecka przez pryzmat statusu rodziny i ocenianie rodziny według zachowań dziecka;
- *nieodpowiedniość* form metakomunikacji w porozumiewaniu się nauczyciela i ucznia;
- całkowite sterowanie przez nauczyciela układem nadawca–odbiorca.

Przytoczone różnice w układzie kulturowym i językowym między szkołą i rodziną modelują zachowanie dziecka w klasie pierwszej. Nie wynikają one z celowego działania nauczyciela, organizacji pracy szkoły, czy też z efektów socjalizacji dzieci. Odzwierciedlają natomiast różnice pomiędzy środowiskiem rodzinnym a środowiskiem szkolnym i są nazwami zespołu struktur i uwarunkowań, które je tworzą. „Im bardziej rola dziecka w rodzinie różni się od roli ucznia, tym trudniej dziecku odnaleźć się w szkole”⁴.

Zakłócenia w komunikacji między uczniem i nauczycielem

Wśród elementów tworzących komunikację mogą wystąpić czynniki, których funkcjonowanie utrudnia jej przeprowadzenie i może doprowadzić do jej zakłócenia. Tkwią one w sytuacji obudowy komunikacji – czasu, przestrzeni, miejsca – jak i w samych partnerach, i to zarówno w nauczycielu, jak i uczniu. Wpływają one na ich porozumiewanie się. Mogą wystąpić w trakcie rozmowy, wypowiedzi, każdej aktywności werbalnej⁵.

Zakłócenia zewnętrzne odnoszą się do warunków, w jakich odbywa się komunikacja językowa na lekcji. Należą do nich: nadmierny hałas, pośpiech, brak możliwości kontaktu. Pośpiech jest szczególnym zagrożeniem dla rozmowy. Śpiesząc się można tylko oznajmić informację (częstokroć wykrzyzczeć), lecz nie rozmawiać. Do zakłóceń zewnętrznych należy również asymetria ról nauczyciela i ucznia w klasie i wynikające z niej konsekwencje takie jak:

- schematyzm pracy nauczyciela, ocenianie, a nie odpowiadanie;
- trudności w podmiotowym ujęciu ucznia;
- „magiczne myślenie” nauczyciela, zakładające, że droga odkodowania informacji werbalnej jest równa kodowaniu, co prowadzi do błędnego wniosku, iż recepcja informacji u dziecka jest procesem odwrotnym do myślenia nauczyciela;
- stosowanie rozmowy jako narzędzia w strategiach działań uczniowskich⁶.

⁴ K. Konarzewski: *Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Poznań 1991, s. 143.

⁵ Por. E. Rostańska: *Rozmowa w szkole*. Warszawa–Kraków 1995.

⁶ O strategiach działań uczniów i nauczycieli por. K. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989.

Do zakłóceń wewnętrznych komunikacji na lekcji, tkwiących w psychice partnerów, należy zaliczyć:

- konformizm, brak szczerości, i to zarówno ze strony nauczyciela i ucznia, będący niespełnieniem warunku wstępnego;
- obniżoną motywację do mówienia lub słuchania, zależną od postrzeganych korzyści i strat⁷, oceny własnej kompetencji, treści i efektów poprzednich rozmów;
- funkcjonowanie paleosymboli⁸, czyli skostniałych semantycznych treści, mających tylko intymne znaczenie, konfliktowych, wypieranych do podświadomości, np. treści przeżyć dzieciństwa.

Wśród czynników zakłócających komunikację występują również te elementy, które związane są z samym przekazem informacji w rozmowie. Są one zbliżone do czynników zakłócających komunikację, które określił C. Mares⁹ jako następujące fakty:

- 1) przekaz dociera do odbiorcy, ale nie zostają w nim dostrzeżone intencje rozmówcy;
- 2) dostrzeżony przez odbiorcę przekaz nie przedstawia dlań znaczenia, jest mu obojętny – jest to brak interakcji werbalnej;
- 3) przekaz zostaje niewłaściwie zinterpretowany przez odbiorcę, nadaje on odpowiedź niezgodną z intencją nadawcy, nadawca nie został zrozumiany;
- 4) odbiorca rozpoznaje w przekazie intencje, które nie zostały wyrażone przez nadawcę, rozumie przekaz inaczej, niż go rozumiał nadawca.

Klasyfikacji elementów zakłócających rozmowę odpowiada klasyfikacja błędów w komunikacji między osobami, dokonana przez E. M. Rogersa¹⁰. Jako źródło błędów określa on:

- zbyt dużą koncentrację odbiorcy na własnej osobie, bez uwagi na zachowanie nadawcy – dla rozmowy oznacza to zakłócenie układu partnerskiego i charakteru podmiotowego;
- tworzenie przez nauczyciela nieuzasadnionych założeń dotyczących możliwości zrozumienia jego sygnałów przez uczniów;
- nieliczenie się z nastawieniami i doświadczeniami dzieci.

Zestawienie cech komunikacji rodzinnej i szkolnej wymaga szczegółowego opracowania. Sądzę, iż świadomość mechanizmów różnicujących tę komunikację, pozwalałaby nauczycielowi na zniwelowanie jej znaczącego wpływu, modelującego efekt jego pracy.

⁷ E. Putkiewicz: *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa 1990, s. 109.

⁸ J. Habermas, cytuję za E. Putkiewicz: *Proces komunikowania się...*, s. 108.

⁹ Za W. Hajnicz: *Sposoby kierowania grupą w przedszkolu*. Białystok 1991, s. 61.

¹⁰ Podaje za W. Hajnicz: *Sposoby kierowania grupą...*, s. 64.