

Pedagoška komunikologija in šola

BOGOMIR NOVAK

Pedagoški inštitut

Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

e-mail: bogomir.novak@guest.arnes.si

IZVLEČEK

V prispevku izhajamo iz stališča, da se v komunikaciji vsi problemi in konflikti pojavljajo in vsi razrešujejo. Izpostavljamo razlike med slabo in dobro komunikacijo, da bi se udeleženci ustanov od družine do šole, podjetij in političnih ustanov tem lažje posluževali pravil dobre, uspešne, dialoške oz. interakcijske komunikacije. Slaba komunikacija izhaja iz zaprte, izključujoče avtokratske (politične ali pedagoške) kulture, jezika nesprejemanja s spodbujanjem konfliktov, enodimenzionalnega mišljenja, toge osebnosti, ki hoče racionalno imeti prav; dobra pa iz odprte, vključevalne, demokratične (politične ali pedagoške) kulture, jezika sprejemanja, večdimenzionalnega mišljenja, fleksibilne osebnosti z več razsežnostmi od čutne do duhovne ravni, ustvarjalnega prilagajanja med sodelujočimi v timu z reševanjem konfliktov. Umetnosti dobrega komuniciranja se učimo vse življenje. Da pa bi se iz lastnih in tujih izkušenj česa naučili, je treba poznati ravni, pravila, strategije in cilje dobre komunikacije in pasti slabe. Dobro in slabo komunikacijo razlikujemo tudi po intrapersonalnih, interpersonalnih in objektivnih dejavnikih.

Kakovost komunikacije presojamo glede na uporabo jezika sprejemanja ali nesprejemanja. Od načinov učiteljevega komuniciranja z učenci v šoli je odvisna njegova uporaba poučevalnih stilov in nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja. Za transmisijski stil je značilna enosmerna komunikacija z direktivnim stilom vodenja in avtoritativno držo, za transformacijskega pa je potrebna obojestranska, dialoška komunikacija z indirektnim stilom vodenja in demokratično, argumentirano komunikacijo. Jasno je, da le dobra komunikacija zadovoljuje edukacijske potrebe in pogojuje demokratični stil vzgoje nasproti avtokratskemu in anarhičnemu.

Ključne besede: vrste komunikacij, dobra komunikacija, demokracija, reševanje konfliktov, emancipacijska edukacija, paradigma, šola, učenci, stili vodenja, stili poučevanja, stili vzgoje

ABSTRACT

EDUCATIONAL COMMUNICOLOGY AND SCHOOL

The paper's starting point is that all problems and conflicts arise and are solved in communication. The differences between good and bad communication are put forward in order to make it possible for family, school, enterprise and political sphere to use the rules of a good, efficient, dialogical and interacting type of communication. The bad type of communication is caused by rigid personality wanting to be rationally right, and stems from closed, excluding, autocratic

(political and educational) culture and language of non-acceptance. It is furthered by conflicts and one-dimensional thinking. On the other hand, the good type of communication stems from open, including, democratic (political and educational) culture, language of acceptance, multi-dimensional thinking, and is caused by flexible personality with multi-dimensioned emotional and spiritual levels. It is promoted through creative adaptation to all members of a problem-solving team. The art of good communication takes a life-time to learn. In order to benefit from one's own and other people's mistakes, one has to know the levels, the rules, the strategies and aims of good communication as well as the traps of the bad type. Both types of communication distinguish themselves with regard to personal (i.e. intra- and inter-personal) as well as objective factors.

The quality of communication is evaluated against the language criterion, i.e. whether the language of acceptance or non-acceptance is used. Teachers' communication with students determines the use of teaching styles and new culture of assessment as well. For the transmissive style, one-way communication involving direct management style and autocratic stance is characteristic; whereas the transformation style is characterized by two-way, dialogical communication involving indirect management style and democratic and argued communication. Clearly only good communication satisfies the needs and determines the democratic style of education, rather than the autocratic and anarchic one.

Key words: types of communication, good communication, democracy, resolution of conflicts, education, school paradigm, students, management styles, teaching styles, education styles

1. Dejavniki pogojevanja slabe in dobre komunikacije

Vsi problemi in konflikti so navsezadnje problemi človeške komunikacije (lat. *communicatio* – sporočanje), ker nastajajo na vseh tistih ravneh, kjer poteka tudi komunikacija in so v njej tudi rešljivi. Konflikti posledice slabe komunikacije, njihovo razreševanje pa je možno z dobro komunikacijo. Tega se zavedamo šele z razvojem komunikologije, ki nas uči izboljšanja komunikacije s pomočjo alternativnih načinov komuniciranja, upoštevanjem interesov sogovornika in postmaterialističnih vrednot¹ (npr. sočutje, sožitje, sodelovanje) kot tudi pomena telesne govornice. Vse to sodi k razvoju komunikacijske pismenosti.²

Brajša (1993) razlikuje naslednje dihotomne vrste komunikacij:

- od asimetrične do simetrične
- od enosmerne do dvosmerne
- od zaprte do odprte

¹ Opredeletive vrednot so tesno povezane z osebnostjo. Kakršne vrednote dejavno zastopaš, takšen si. Allport in Vernon prevzela tipologijo vrednot Sprangerjevi lestvici (od teoretične, ekonomske, socialno – humano etičnih, religiozних, političnih) za klasifikacijo poklicev. Ni nenehno, da nekateri socializacijo kot proces prisvajanja vrednot.

² Pismenost (angl. *literacy*) je pojasnjevalni pojem, ki se naglo uveljavlja za pojasnjevanje potrebe odpravljanja primanjkljajev na različnih področjih človekove dejavnosti. Izhajamo iz univerzalne pismenosti, ki vključuje funkcionalno, znanstveno, medijsko, moralno, religiozno, komunikacijsko pismenost. Mandičeva (Mandič, 1998, 99-106 in 78-91) znotraj slednje opisuje tudi čustveno pismenost (s 35 občutki od zadovoljstva do obupa) in motivacijsko pismenost, ki vključuje identifikacijo motivov, vrste, vzrode, zaplete motivov in reševanje konfliktov

- od egocentrične do socialne
- od simultane do dejanske
- od avtokratske do demokratske
- od intrapersonalne do interpersonalne
- od necentrirane do centrirane
- od neposredne do telekomunikacije.

Težava takšne dihotomizacije komunikacije je, da ne upošteva logične tretje možnosti, kjer ta obstaja in ne drži le logični zakon izključene tretje možnosti. Zato takšna dihotomizacija ne vzdrži dialektične in hermenevtične kritike. Naj navedemo le nekaj primerov prehodnih form. Ne obstaja le (a)simetrična komunikacija. Med odprto in zaprto komunikacijo je možna tudi polodprta komunikacija, med avtokratsko in demokratsko komunikacijo poznamo še navidez demokratično in dejansko avtokratsko ali obratno. V nadaljevanju bomo te in nekatere druge vrste komunikacij opredeljevali glede na dejavnike njihovega pogojevanja in funkcioniranja. Konflikti³ nastajajo znotraj slabe komunikacije, ki je asimetrična, enosmerna, zaprta, egocentrična in avtokratska razrešujejo pa se znotraj dobre komunikacije, ki je simetrična, dvosmerna, odprta, socialna (sodelovalna), dejanska, demokratska, interpersonalna in ne le neposredna, ampak tudi posredna. Razvoja demokracije⁴ v družbi ni brez razlikovanja demokratično in nedemokratično komunikacijo, vzgojnim stilom in stilom vodenja. Bistvo razvoja demokracije je interakcijska komunikacija,⁵ ki je dvosmerna od komunikatorja – oddajniku sporočil h komunikantu – sprejemniku sporočil in obratno, ker sloni na vzajemnem zaupanju in sodelovalnem učenju. Seveda komunikacije ne gre presojati zgolj po kibernetnem principu eno ali dvosmernosti.

Po Watzlaviku je jasno, da človek ne more ne komunicirati, vendar pa to ne pomeni, da je vsaka komunikacija že dobra. Človek kot zgolj govoreče orodje ne zadošča za funkcioniranje dobre komunikacije in današnje demokracije. Za zgolj govorečega človeka imata obe le funkcijo psihološkega ventila kot npr. *corner's speech* v Londonu. Vsaka (dialoška) komunikacija vsebuje poleg znanja tudi vrednote. V komunikaciji se volja državljanov najprej oblikuje in potem posreduje, sporoči profesionalnim politikom. Demokracija ne pomeni le dovoljenje, da smemo vse reči, kar je reči mogoče brez zahteve po upravičenosti in smiselnosti govora. Zaradi absolutnih in relativnih meja jezika se o vsem ne da govoriti, tudi če bi to hoteli. Znano je, da le o nekaterih rečeh lahko govorimo. V polpreteklem obdobju je bil tudi umni govor verbalni delikt, če je nasprotno obstoječi ideologiji partije. Seveda t. i. verbalni delikti iz polpreteklega obdobja socializma tudi niso bistveni znak demokracije (npr. Berlusconijev izpad v evropskem parlamentu). Današnja računalniška telekomunikacija je lahko virulentna, v sebi okužena, samorazpošiljajoča dezinformacija, ki je destruktivna do drugih informacij. Zato se totalna komunikativnost zlahka sprevrže v totalno blokado.

Za demokracijo je potreben človek kot zavestno, politično bitje (gr. *zoon poli-*

³ Konflikt (lat. *conflictus*, izhaja iz *confligere* – boj, spopad, spor, prepir, nesoglasje, fig. nasprotje). Tudi definicij konfliktov je več. Konflikt je stanje, ko dva ali več podsistemov znotraj sistema ne funkcionirajo več optimalno. Vzroki konfliktov: pomanjkljiva komunikacija, p. znanje, toleranca, nepoznavanje drugega. Nastanejo zaradi neusklajenosti interesov, stališč, prepričanj, ciljev.

⁴ Demokracija je vrednota, če imajo državljanji moč odločanja o razvojnih možnostih družbe. Nismo pa vsi svobodni in vsi enaki. Več o tem glej *Štrajn, D.* (1995): *Meje demokracije*. Ljubljana, Liberalna akademija.

⁵ Habermas je s komunikativno interakcijo, v kateri je recipient drugi subjekt, postavil v ospredje "govorno proizvedeno intersubjektivnost". Habermas se je trudil za prikaz integrativne funkcije jezika. Jezika ni brez uporabnika, ker se morata sogovornika sporazumeti tudi glede pragmatičnega, uporabnega smisla jezikovnih izrazov.

tikon), ki ve za 'pravila igre' in jih po potrebi tudi ustvarja. Vprašanje razvoja demokratičnega jezika je še odprto. Iskati ga je treba v smeri pluralizacije interesov nasproti polarizaciji, v odprtih komplementarnih skupnostih. Demokratični jezik ni birokratski, hegemonističen, monopolen, brezoseben, birokratski, suhoparno strokoven, sprenevdajoč, sofisticiran, nenatančen in naj ne bi umetno označeval namišljenih družbenih procesov kot jih je v socializmu. Pri nas še vedno preveč poudarjamo politično stran demokracije, premalo pa etično, humano in vrednotno. Ni vseeno, katere vrednote se v demokraciji uveljavljajo. Ne govorimo o demokratičnih vrednotah, ampak o vrednotah biti in imeti.

Kakor ni zrele demokracije brez večplastne (oz. večstranske) komunikacije, tako tudi ni dvosmerne (obojestranske) komunikacije brez demokratičnega stila. Neinformiranost ali dezinformiranost, ignoranca in infantilnost niso odlike dobre demokracije na mikro – individualni, mezzo – institucionalni in makrodružbeni ravni. Socializem ni omogočal vsestranske komunikativnosti in odprtosti s svetom, zato 'vsestransko razvita osebnost' ni bila dejansko vsestransko komunikativna, ampak je bila to le njihova ideološka predpostavka in propaganda. Totalno komunikativnih in mobilnih posameznikov ni. Čedalje več pa je takšnih, ki so totalno opremljeni z mobilnimi telefoni.

Da bi komunikacija sploh bila totalna, mora biti eksistencialna. *Jaspers* (2000) izhaja iz predpostavke, da mišljenje in delovanje posameznika dobita svoj pomen šele v komunikaciji, ki ju povezuje. *Jaspers* razlikuje med eksistenčno in eksistencialno komunikacijo, ki pa jo zaradi "pozabe biti" (Heideggerjev izraz) mnogi zamenjujejo. V eksistenčni komunikaciji delamo, verujemo in mislimo uniformno z drugimi. Za eksistencialno komunikacijo je značilna notranja povezanost v ljubezni, za katero je značilna samota (čakanje, potrpljenje), tveganje (paradoksalnost 'biti sam') in boj (ljubeči boj, ko skušamo drugega z njegovimi slabostmi pridobiti in ne uničiti). je v mejnih situacijah pokazal prednost eksistencialne komunikacije pred eksistenčno, kar v Sokratovem primeru pomeni odločitev za smrt, v Solženicinovem in drugih disidentih za eksil.

Zdi se, da imamo za slabo komunikacijo več razlogov kot za dobro,⁶ ker vidimo več motečih stvari kot nemotečih ne glede na to, ali gre za zunanjo ali za notranjo prisilo. Kl slabi komunikaciji vodijo mehanizmi napada in obrambe in navidezni razlogi nepoštenega, zvijačnega mišljenja in zapeljevanja drugega na led. Žal v vsakdanji, večinoma izključujoči komunikaciji še vedno prevladujejo obrazci zaprte kulture pred odprtimi. Običajno se tisti, ki zavračajo drugega, ne zavedajo, da to delajo, ker so bili sami zavrnjeni. Raje bi najprej spremenili zunanje pogoje, čeprav gre najprej za notranje.

Pogosto nam manjka fleksibilna komunikacija, ker se ne znamo odpreti, poslušati, razumeti in dati ustrezno povratno informacijo. Problemi se tako poglobljajo v obliki maligne spirale slabe komunikacije. Posledice so v prekinjenosti, objektivizmu, normativizmu, racionalizmu, enosmernosti, ukazovanju, ignoranci in aroganci, parcializaciji, negativnih sugestijah, nizki frustracijski toleranci, ki so značilne za jezik zavračanja.

Sporazumevanje ima prav tako dve nasprotni razvojni smeri (dobro – benigno in slabo – maligno) kot jo imajo druga področja dejavnosti. Za krizne, konfliktno in obrambne stike je značilno, da sogovorniki ostanejo zaprti in nedostopni, ohranjajo le pravilnost svojega mišljenja in ne odstopajo od obrazcev črno – belega označevanja pripadnosti po izreku: kdor ni z nami je proti nam. To je znano kot ozka lojalnost.

Različne vrste kriz v svetu kot so problem beguncev, družinski problemi, povečevanje nasilja v šolah z najemanjem varnostnikov kaže na to, da je komunikacija tudi

⁶ Če že po *Glasserju* (*Glasser*, 1994a, 1994b) govorimo o dobrem učitelju in dobri šoli, potem upravičeno lahko govorimo tudi o dobri komunikaciji, ki procesno oboje izkazuje.

ekskomunikacija in da je vprašanje komunikacije medkulturno vprašanje. Dobro komunikacijo onemogoča tudi medijska vojna v dezinformiranju in celo zavajanju (npr. poročanje srbske TV o motivih vojaškega posredovanja NATO v Srbiji ali CNN o Bushevih razlogih napada Afganistana, Clintonovo zanikanje spolnih odnosov z M. *Levinsky*). Odgovor na krizo so po Adizesu (*Adizes*, 1997) v komplementarnih timih s komplementarnimi vrednotami in komuniciranjem z medsebojnim spoštovanjem in zaupanjem.

Pri učenju argumentiranosti bi morali upoštevati meje veljavnosti argumentov glede na protiargumente.⁷ Predmet, način in cilj komunikacije določajo, katere funkcije mišljenja bodo prevladujoče med 1. logičnimi, 2. retoričnimi, 3. socialnimi in 4. psihološkimi. Pri tem bi bilo smiselno razvijati mišljenjsko pismenost kot sposobnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za delovanje odraslih v družini, na delovnem mestu in okolju ter za doseganje lastnih ciljev in razvoj lastnega znanja in potencialov.

Glede na to, katere dejavnike življenja želimo obvladovati, lahko tudi vire komunikacije delimo na notranje, zunanje ali medsebojne. Komunikacijo na delimo na subjektivno kot notranji dialog, objektivno oz. zunanjo formalno in medsebojno ali socialno. Slednja komunikacija izhaja iz potrebe po usklajevanju interesov, da ne bi prihajalo do vsiljevanja sebičnih interesov in volje drugemu. Da bi lahko reševali konflikte, se moramo načinov medsebojnega komuniciranja, ki ne bi prizadeli drugih, nenehno učiti tako kot premagovanja kriz.

Bolje bi se morali zavedati, kateri dejavniki pogojujejo dobro in kateri slabo komunikacijo, da bi lahko vplivali na tiste, ki pogojujejo dobro za obe strani sprejemljivo komunikacijo. Te dejavnike bi lahko razdelili na zunanje in notranje. Zunanji dejavniki so v družbenih spremembah, civilizacijskokulturni ravni komunikacije v določenem okolju, v izobrazbi, reprivatizaciji, ki odpira vrata za razmah sebičnih nagibov, denacionalizaciji, zaostrovanju pogojev dela itd. Notranji pogoji dobre komunikacije pa so: dobronamernost, pripravljenost na dialog, želja po spoznavanju svojih potreb in potreb drugih, vživljanje (empatija)⁸ in poslušanje, govorjenje istega jezika in ustvarjanje produktivne klime, pozitivni ali negativni naravnosti (mišljenju, čustvovanju, volji) do življenja. Obojni dejavniki so medsebojno povezani, vendar lažje vplivamo na tiste (notranje) dejavnike, ki so od nas odvisni kot na tiste (zunanje), ki so od nas relativno neodvisni, čeprav so nas učili ravno obratno. Kot vemo ljubezen in sovrašтво določata selekcijo med dobrim in slabim. Vendar bi morali spremeniti najprej sebe, svoje jezikovne kompetence v skladu z novo naravnostjo, če bi hoteli spre meniti svet. Sebe ne moremo spreminjati zavestno, dokler se učijo le dejstva in ne načina našega povezovanja s celoto. V nadaljevanju bomo še spoznavali ene in druge dejavnike.

Komunikacija je dobra, če uspe komunikatorjem in komunikantom doseči novo, skupno identiteto in komplementarno sodelovanje v ustanovi. Ni toliko pomembno, kakšni strokovnjaki pridejo v določeno ustanovo ali podjetje, ampak kakšni tam posta-

⁷ Hebrejsko ezer *keneged* pomeni pomaga proti. Če argumentiranje za in proti vodi k vzajemnemu zaupanju, dobimo komplementarno sodelovanje. Na ravni praktične logike so močni argumenti deduktivni, ker nimajo protiprimerov. Šibki argumenti so induktivni; več imajo protiargumentov, bolj so šibki in obratno. Na dnu hierarhije moči argumentov je zmota, ki nima nobene resničnostine vrednosti in jo protiargumenti lahko preplavijo. Več o tem piše Šuster: *Moč argumentov*.

⁸ O razvijanju kritičnega mišljenja na tem mestu ne bomo razpravljali, ker smo to že storili v prispevkih: Novak, B. (2000): *Pogoji razvijanja mišljenja v šoli*, Novak, B. (1999): *Šola mišljenja in mišljenje v šoli in Kolenc, J. (2000): Mišljenje v kurikulumu osnovnih in srednjih šol*, Brajša (1995: 50-51) našteva naslednje pomembne tipe mišljenja za učitelja: racionalno, lateralno, linearno-strateško, evolucijsko, sistemsko, konstelativno, kalkulatorno, mehko in abstraktno.

nejo. "Podjetje mora razviti takšen odnosni oz. komunikacijski kontekst, znotraj katerega morajo biti zaposleni dobri in uspešni in ne morejo biti slabi in neuspešni" (Brajša, 1994; 19). To zveni utopično in nerealno, ker je vsak (so)delavec ne le sam po sebi nenadomestljiv, ampak je tudi za podjetje nadomestljiv. Po drugi strani pa noben sistem ne more obstajati brez pozitivne ali negativne selekcije. Argumenti, ki naj bi udeležbo vseh podpirali so: zmagovalna strategija podjetja ali druge ustanove in posameznega delavca, koncept nenehnega izboljševanja kakovosti (jap. *kaizen*, ang. *improvement*), učeča se organizacija in upoštevanje zlatih pravil uspeha "bodite prožni, spretni, spoštujte sogovornika in sebe in preplet okoliščin" (Mandič, 1998; 3), ki ima pred očmi tudi skupni interes, ki ga Brajša (1993, 1994) utemeljuje s teorijo štirih rojstev posameznika. Brajša imenuje takšen razvoj štirih rojstev resocializacija, ki poteka v štirih rojstvih človeka: biološko, cerebralno (možgansko, osebno in socialno (Brajša, 1993; 7-8, Brajša, 1994; 19). V ustanovah se rojevamo, ko kot v socialni maternici postopno dozorevamo in črpamo skrite energije preobrata od negativne k pozitivni komunikaciji in od delne k celoviti. Brajša pri takšni "resocializaciji" ne upošteva, da se posameznik kot osebnost ne le podružblja, ampak se tudi individualizira, ne le identifikira, ampak tudi distancira, da njegov cilj ni le homogenizacija, ampak tudi diverzifikacija, da se ne le uči nečesa, ampak tudi oduči od tega.

Učinkovitost delovanja podjetja je v tem, da se delavec z vsemi štirimi 'rojstvi' s svojo ustanovo (družina, šola, podjetje) celostno identifikira in ji tako pripada. Vprašanje pa je, ali takšna familiarizacija podjetja s kolektivno mentaliteto z Vzhoda ustreza tudi konceptu "učeče se organizacije" na Zahodu. Navidezna podobnost pomeni tudi veliko razliko. Medtem ko gre pri prvem konceptu za čim večjo podrejenost posameznega delavca skupni volji, pa gre pri drugi za čim intenzivnejšo interaktivnost in transformativnost.

Po Vregu (Vreg, 1997; 83) mora "uspešen komunikator imeti: a) vsaj minimalen obseg znanja o individualnih izkušnjah partnerja; b) senzibilnost za jezikovni kod simbolov; c) temeljito znanje o vrednostnem in normativnem sistemu partnerja; d) vedenje o pričakovanih partnerja; e) empatijo, senzibilnost zanj, fleksibilnost, strpnost in visoko motivacijo." Če bi obe v komunikaciji udeleženi stranki upoštevali ta navodila, do nesporazumov ne bi prišlo.

Komunikacija poteka na ravni predmeta pogovora in na medosebni ravni, na kateri tvorec vzpostavi sporazum s sprejemnikom glede tipa jezikovnega dejanja. Ker je le del mišljenega pomena eksplicitno izražen, je nujno, da naslovnik prepozna govorno dejanje, v katerega je vkodiran del nameravanega pomena, če naj razume sporočilo v celoti. Če naj bo sporazumevanje uspešno, morata oba udeleženca ne samo enako interpretirati jezikovne znake in njihov pomen, ampak tudi tip jezikovnega dejanja. Jezikovna dejanja so vedno integrirana v konkretne socialne procese in imajo osebno in družbeno razsežnost. Ta pa je lahko medosebna ali pa ima obliko formalno organizirane družbene institucije. (F. Vreg, 1997; 82).

Uspeh sporočila ni odvisen le od zrelosti in dojemljivosti sogovornika. Najprej moramo biti sami mirni in delovati iz zakoreninjenosti v sebi, tudi če delamo napake. Pri tem je zelo pomembno, da ne ogrožamo drugega in ne negiramo njegove pozitivne samopodobe. Če celotno življenje razumemo kot izkušnjo, to pomeni, da smo se neprestano pripravljani učiti. Včasih je že pogled z druge perspektive rešitev problema.

Dobra komunikacija omogoča občutek smiselnosti lastne in tuje dejavnosti z jasnimi izhodišči in nameni, izkazuje več skupnega kot nasprotujočega, več vključujočega kot izključujočega in več splošno sprejemljivih vrednot kot parcialnih in egocentričnih. Lahko bi govorili o t. i. zdravi komunikaciji v družini in drugih javnih ustanovah (šola, zdravstveni domovi, podjetja, itd.) kot pogoju zdrave družbe. Danes govorimo o prijazni ko-

munikaciji v smislu ljubeznivosti, pristrčnosti in privlačnosti, sproščenega in zaupnega ozračja (Gross, 2001). Kvalitetna komunikacija pa vsebuje še druge vrednote in osebne značajske lastnosti kot so "svobodomiselnost, spoštovanje, velikopoteznost, širokosrčnost, razumevanje in popustljivost" (Gross, 2001; 266).

2. Funkcije komunikacije pri reševanju konfliktov

Ker smo postali iz socialistične zaprte, brezkonfliktne družbe odprta, (post)tranzicijska, konfliktna družba, potrebujemo tudi znanje, metode in veščine za reševanje konfliktov. Konflikt ostane nerešen toliko časa, dokler nismo sprejemljivi za učenje, ki vodi k višji socialni zrelosti v smislu sprejemanja novih nalog.

Socialistični družbeni sistemi niso priznavali legitimnosti konfliktov, zato ni mogli dovoliti verbalnih deliktov ter razvijati (konsenzualnih) načinov njihovega razreševanja. Za razvoj demokracije pa je odločilno vprašanje, kako je mogoče razreševati konflikte v duhu dobrega partnerstva in sodelovanja državljanov med seboj ter državljanov in vlade. Konflikti v demokraciji nenehno nastajajo zaradi protislovne narave človeka in demokracije kot njegovega produkta. Razlikujemo med latentnimi konflikti, ki šele bodo izbruhnili in med tistimi manifestnimi konflikti, ki so že. Konflikt med tem, kar se sme in kar se ne sme ali ne more, je legitimen v demokraciji. Metode razreševanja še ne dajejo nobenega vnaprejšnjega zagotovila za realizacijo individualnih in družbenih interesov, pač pa to omogočajo. Konflikti in prepiri izhajajo iz ozadja in se v njem odpravljajo z iskanjem strukturnih skladnosti in preraščanjem neskladij v jeziku sprejemanja. Razreševanje se konča v skupnem dogovoru ali v strinjanju v nestrinjanju (angl. *agree in disagree*), ki pomeni, da imata sogovornika sicer svoje mnenje, vendar vesta, kaj je osnovna definicija problema.

Umetnosti komuniciranja se učimo prav zato, ker večina ne ve, kako s komunikacijo vpliva nase in na druge in je pogosto razočarana. V komunikaciji je pomembno upoštevati in preverjati, ali smo izpolnili naslednje komunikacijske funkcije:

1. spoznavno – predstavitevne: poimenovanje, definiranje, posredovanje, poizve, predlaganje, poročanje, informiranje, vpraševanje po počutju, vprašuje po potrditvi,
2. predstavitevno – izrazne: izražanje lastnih pobud, mnenj, kaj je kdo dolžan ali ima pravico storiti, (ne)strinjanje, vabljenje in sprejemanje povabila, obljubljanje, ugotavljanje možnosti obstoja česa, izražanje pripravljenosti za dejanje,
3. izrazno – čustvene: pozitivna in negativna čustva, moralna stališča, opravičila, pričakovanja,
4. vplivanske: predlagati, prositi, dajati navodila, prositi, zahtevati, svetovati, nakupovati, sklepati o ravnanju, prositi, da sogovornik ponovi svoje besede, funkcija jezikovnih vzorcev za vzpostavljanje stikov z ljudmi: nagovoriti neznanca, ohraniti stik, predstaviti sebe in druge, nazdraviti, voščiti.

Za nizko stopnjo kulture je značilno pomanjkanje znanja o razreševanju konfliktov in o argumentaciji za in proti in s tem tudi pomanjkanje kritičnega mišljenja.⁹ V njej še vedno prevladuje argument moči pred močjo argumentov. Če se nismo naučili lateralno misliti (De Bonov izraz) in s tem zavzemati distanco do sebe, ne iščemo argumentacije za boljša stališča, ampak sprejemamo slabša. Večina ljudi deluje na zunanji pogon, ker spoštuje le zunanje policaje. To pomanjkanje kulture dialoga je razvidno v prometu v

⁹ Angl. *empathy*, gr. *em – patheia* – vživljanje v občutja drugih nekateri imenujejo tudi kompatija, ki pa ni isto (lat. *com-passion* – sočutje). Vživljanje je pogoj sočutja. Vprašanje je le, ali gre za namišljeno ali za dejansko vživljanje.

načinu agresivne vožnje, v politiki v strankarskih bojih in v pedagoški praksi v učiteljevem (prikritem) nesprejemanju nekaterih učencev.

Pogosto se konfliktov bojimo in se jim skušamo že vnaprej izogniti ali pa jih kasneje odklanjamo, če ne uporabljamo modelov njihovega razreševanja. S slabo in pomanjkljivo komunikacijo, ki izhaja iz psiholoških frustracij (lat. *frustratio* = preprečitev) in obrambnih mehanizmov kot odgovora naje, jih spodbujamo. Nesprejete in neponotranjene norme ustvarjajo nevroze, kar pomeni, da jaz¹⁰ ni sposoben vzdrževati zveze med onim (nem. *Es*, ang. *one*) in dejanskostjo. Kaj tedaj napraviti za dober stik s samim seboj in z drugimi?

Danes veliko več vemo o možnosti dialoga v medsebojnih odnosih, šoli in podjetju kot v polpreteklem obdobju. Vsak se lahko nauči reševati konflikte v komunikaciji. Za razvoj razreševanja konflikta poskusimo opravimo naslednje korake:

1. skušajmo razumeti motive sogovornika in vzroke nasprotovanja,
2. poiščimo skupne točke nasprotij,
3. iz te skupne osnove iščemo možne rešitve oz. premostitve,
4. potrebo po nadvladi drugega spremenimo v obvladovanje samega sebe,
5. eden od drugega se začnemo učiti (*Adizes*, 1996).

Nekateri se morajo učiti usmerjenosti izven sebe k drugim, drugi k sebi navznoter, k svojemu notranjemu nič laže obvladljivemu svetu. Vsi pa se še moramo učiti interakcijske komunikacije zaradi medsebojnega zaupanja, ustvarjalnega prilagajanja in timskega sodelovanja. Potrebno se je učiti tudi asertivne komunikacije, ki izhaja iz lastnih občutij in si upa drugemu reči tudi ne zaradi kritične distance in kognitivne koherentnosti. Ker je komunikacija občutljiv socialni vplivanski mehanizem, lahko že majhna napaka v njej lahko povzroči preobrat iz simpatije v antipatijo. Da bi do tega čim manj prihajalo, je potreben uigran tim z visokimi in dokaj usklajenimi motivacijskimi cilji in s fleksibilnim vodjem. Konflikt pomeni negativno pogojevanje zaradi odtujevanja in gibanja od ljudi namesto k njim (*Kren*, 1995).

Jasno je, da so za tiste, ki se ne vživljajo v motive dejanj drugega, ampak samo na njihove učinke in zastopajo le lastno pravilno mišljenje, stališča in prepričanja, konflikti nerešljivi. Zmagam – izgubiš strategija "jaz sem O. K. ti nisi O. K." je starejša od strategije zmagam-zmagaš (ang. *win – win*) zato se pogosto pojavlja kot navada in vnaprejšnje znanje (*habitus pri Habermasu*), ki pa je temelj konsenza ali konflikta, zato se ne smemo tradicionalno zanesti le nanj. Strategije zmagam -zmagaš pa se je treba učiti z upoštevanjem spodaj naštetih pravil. Če se partner odziva defenzivno, se je treba vrniti k pogojem povrnitve izgubljenega zaupanja.

Če želimo razvijati kulturo zaupanja vase in v drugega kakor tudi k reševanju in ne k spodbujanju in podtikanju konfliktov, je priporočljivo uporabljati naslednje spretnosti:

1. izraziti vidno vedenje in ne domnevnih razlogov (npr. to mene moti, tako vidim),
2. izraziti čustvene reakcije na vedenje,
3. izraziti željo za razumevanjem,
4. sprejeti pravico do izražanja čustev drugega,
5. svoje interpretacije ne vsiljujemo in vprašajmo za povratno informacijo.

Pri komunikaciji je treba upoštevati:

1. tip komunikacije (npr. znanstvena, vsakdanja):
2. uporabo besed, ki imajo denotativni pomen,
3. enopomenskost simbola v kontekstu,

¹⁰ Znan je Freudov stavek "Kjer je ono, mora biti jaz". Danes pa bi rekli, kjer je jaz mora stati sebstvo kot kriterij dejanskosti.

4. interpretacijo posameznih izrazov v celotnem kontekstu,
5. normo, da je treba spremenjene pomene izrazov na novo opredeliti,
6. upoštevati možnost nesporazuma in konflikta in iskanje v njem tega, kar je skupno.

Konflikte razrešujemo z medsebojnim usklajevanjem, pogajanjem, iskanjem skupnih točk in s sklepanjem kompromisov. Odkrivanje globinske ravni komuniciranja je možno, če partnerja v dialogu zastopata duhovne vrednote, ki jih zrcalita drug v drugem. V tem primeru je vsak drugemu tudi socialno okolje. Polje skupnih interesov se širi, čim več je skupnih točk in čim več je teh, tem lažje se je prožno prilagajati na nov situacijski kompleks. Velja tudi obratno. Čim manj je skupnih točk, bolj sta videti dva sistema zaprta in toga, bolj je njuna komunikacija slučajna in težje je prodreti do globinske plasti. Globinske plasti dosegajo sogovorniki z argumentiranjem, prepričevanjem in ne le zrcaljenjem ponašanja, ampak tudi mišljenja, vrednot, prepričanj. Tako se polja sprejemanja medsebojno krepijo in postajajo katalizator za svoboden pretok idej, dela in (socialnega) kapitala.

Najlažje vzpostavljamo in ohranjamo stike, če smo delujemo *proaktivno* s celotno osebnostjo, tako da se ujema naš vizualni, avditivni in kinestetični izraz oz. telesni, duševni in duhovni svet. Z impulzivno reaktivnim delovanjem kažemo negativno naravnost do sebe in okolice in se skušamo prilagajati le pasivno namesto ustvarjalno. Mi in svet se razpolovita, s tem pa tudi komunikacija in dejavnost.

Starši, učitelji in svetovalni delavci naj bi v vlogi svetovanja mladini poudarjali prav te vidike komunikacije, ki jih doslej niso imeli. Doslej so premalo gojili empatično, avtentično in dvosmerno komunikacijo s povratnim informiranjem v interakciji. Zato naj bi učenci in učitelji v komunikaciji ohranjali dinamično ravnotežje psihosocialnih odnosov, kar bi bila preventiva pred promocijsko nevrozo, psihičnimi motnjami in preobremenjenostjo, tem, da bi močnejši partner izkoriščal šibkejšega z vsiljevanjem svojih vrednot.

3. Dobra komunikacija je pogoj kvalitetne edukacije

Za Buberja¹¹ (Buber, 1993) je moč edukacije v komunikaciji. V sodelovalnosti vidi preseganje individualizma in kolektivismu. Svoboda v edukaciji z emancipacijsko pedagogiko v praksi¹² se uveljavlja s širjenjem različnih možnosti komuniciranja. Čim širše možnosti izražanja ima posameznik, tem večja je njegova svoboda. Zato komunikacijo izpeljujemo na več ravneh od neverbalne do verbalne, od biopsihosocialne do spritualne. Glede na različne dimenzije človeka, razni avtorji različno klasificirajo potrebe. *Fromm* daje prednost biofiliji pred nekrofilijo, *Glasser* štirim potrebam svobode, dela, zabave, sodelovanja, *Delors* opredeljuje z njimi štiri edukacijske stebre učenja, spet drugi dajo prednost ljubezni pred sovraštvom, duhovnim vrednotam pred

¹¹ Za Buberja (Buber, 1993) je medsebojnost (nem. *Zwischen*) edina pomembna relacija med jaz in ti. Z medsebojnostjo presegamo individualizem in kolektivismu. To je osnovna misel, ki jo je Buber nenehno poglobljal na tehle načelih: 1. značilnost medsebojnosti je odnos med jaz in ti, 2. obojestransko dosežemo tako, da je jaz preko ti in obratno, 3. srečanje. Pogovor med dvema mora biti nepredmeten, obojestranski in neposreden. Ker pa je pri njem komunikacija omejena le na dialog, smo se raje poslužili treh vrst dejavnikov in ne le ene.

¹² Teoretsko izhodišče transformacijskega modela šole daje transformacijska pedagogika (angl. *transformative pedagogy*), ki jo Senge (2000: 207) tematizira kot vedo, ki izhaja iz teorije in prakse kritične pedagogike. Le-to predstavljajo *P. Freire, M. Apple, P. McLaren, H. Giroux, R. Quantz* itd. Izpeljana je iz Habermasove kritične teorije družbe. Zato se tudi sama imenuje kritična pedagogika (angl. *critical pedagogy*).

materialnim. Iz vsega tega je jasno, da komunikacija v šoli ni samo racionalna (Powell, M. & Solity, J., 1993; Brajša, 1993, Palmer, 2001), ampak je tudi emocionalna. Je pa tem bolj racionalna, čim višjo stopnjo obiskujejo učenci in čim bolj imajo razvito abstraktnologično mišljenje.

Ne gre pa samo za razsežnosti komunikacije, ampak tudi za njene cilje. Komunikacijska sporočila nas neprestano seznanjajo s spremembami in možnimi smiselnimi izbiri in orientacijami v spremenjenih okoliščinah. Vendar pa birokratska (pretežno analitično racionalna) komunikacija postavlja ceno stroškov pred pomembnostjo ciljev. Zato v enosmerni komunikaciji ta občutek pogosto izgine. V tem primeru komunikant ne ve, kako naj informacijo sprejme, če je njena oblika zapoved, ukaz, želja, zahteva. Ko učitelje država ali vodstvo šole in drugi organi kontrole, ki delujejo kot pritisk javnosti pod vplivom novih spoznanj pedagogike postavlja pred vse mogoče zahteve in pričakovanja, ki naj bi jim sledili, se ti počutijo nemočne in resignirane upornike brez razloga. Lahko se vseživljenjsko izobražujejo in usposabljujejo ali zaostajajo za najboljšimi. Obratno pa preveč odprta, spontanistična, razpuščena komunikacija vodi v dezorientacijo navidez vsega dopustnega, kar ima škodljiv vpliv zlasti na mladino. V teh ekstremnih primerih vidimo komunikacijsko neobvladovanje rizičnega dejavnika v življenju posameznika in družbe.

Premalo se zavedamo strateškega pomena različnih modelov komunikacije. Vprašanje je, kakšne modele lahko izbiramo in kakšne cilje z njimi dosegamo, tako da bi bili za obe strani najboljši. Kot *reflektirajoči praktiki*, ki tudi reflektivno poučujejo učitelji v učni situaciji razlikujejo boljše modele od slabših, "jezik sprejemanja od jezika zavračanja" (izraza T. Gordona, 1989) osebnosti učencev in monološki model komuniciranja od dialoškega, individualne – egocentrične interese od skupinskih, sodelovalnih. Skupinski interesi nas v šoli in izven nje usmerjajo k sodelovanju z drugimi, parcialni in sebični pa nas od tega odvrta. Od stopnje skladnosti interesov je odvisna stopnja kakovosti komunikacije in medsebojnih odnosov. Z jezikom sprejemanja jo dosegamo, z jezikom zavračanja pa jo odklanjamo. Jezik nesprejemanja oz. zavračanja ni že vnaprej nižje uvrščen kot jezik sprejemanja, ker je potreben zaradi asertivnosti, selektivnosti nepomembnega od pomembnega in kot sestavina jezika sprejemanja v stilu oba sta zmagovalca, nihče ni poraženec. Seveda pa je odprto vprašanje, v katerih tipih situacij je izvedljiv eden ali drug model. Univerzalizacija modela "zmagam – zmagaš" bi pomenila uveljavitev nekaterih idealnih predpostavk kot so: kultura vključujočnosti, etika vsega dopustnega, najmanjša možna mera sebičnih-partikularnih interesov v avtentični skupnosti, upoštevanje pravil idealnega komuniciranja, dosledno upoštevanje načela enakih možnosti, maksimalizacija načela tolerance, itd.

Zaradi uresničevanjem didaktičnega principa individualizacije in diferenciacije se postavlja učitelj v različne socialne vloge tistega subjekta, ki se zna vživljati v učenca in ga razumeti kot prenašalec in olajševalec znanja, animator, raziskovalec, usmerjevalec (mentor) in sodelavec pri učenju učencev, tako da povezuje verbalno in neverbalno komunikacijo oz. različne vrste komunikacije med seboj, kar ima fiziološko podlago v povezanosti desne in leve polovice možganov.

Po načinih komunikacije učiteljev lahko razlikujemo tudi različne tipe šol (Brajša, 1993; 229-230):

- tekmovalne, storilnostne, ki forsirajo uspešne učence, šibke pa zanemarjajo,
 - kompromisne z zmerno popustljivostjo in sodelovanjem,
 - ogibajoče, v katerih učitelji popuščajo učencem, nihče od nikogar nič noče.
- Takšne šole so brezkonfliktne, mrtve oz. pseudoharmonične,
- prilagajajoče, v kateri prevladuje izrazita popustljivost z učitelji kot pedagoškimi mazohisti; sodelovanje je bolj s strani učiteljev kot učencev,

- sodelovalne šole, v kateri so učenci in učitelji avtonomni subjekti. Čeprav vsak vztraja pri svojem, vsi iščejo nekaj novega in boljšega.

Seveda so najboljše tiste šole, ki spodbujajo ustvarjalno sodelovalno prilagajanje vseh udeležencev. V njih ne gre za pasivno, ampak za medsebojno prilagajanje, za odprto, delovno klimo s kompleksnimi stili vodenja oz. poučevanja. Seveda pa za doseganje tega cilja nista ustrezna poučevalna stila, ki premalo upoštevata interese učencev kot sta stila 1. natakarka ali dostavnega vozila in 2. gradbenika ali kiparja, ampak druga dva stila 3. gorskega vodnika in 4. vrtnarja (*Marentič Požarnik*, 2000; 256). Učitelji se najpogosteje poslužujejo prvih dveh stilov kot sta 1. natakarka ali dostavno vozilo in 2. gradbenik ali kipar, zelo malo pa drugih dveh 3. gorskega vodnika in 4. vrtnarja, ker terjata od njih poglobljene priprave, večje komunikacijske spretnosti in nadarjene učence.

Najprej je treba razlikovati med transmisijskim in transformacijskim stilom, med tistim, ki nima v izhodišču učenčeve sposobnosti in interese in tistim, ki jih ima. Drugi trije stili so transformacijski po intenci, razlikujejo se le po obliki. Po Zabukovčevi in Bobnovi (*Zabukovec, Boben*, 1999) razlikujemo v podjetjih in šolah naslednje štiri organizacijske stile: direktivni, inštruktorski, podporni in delegatski. Pri prvem je velik poudarek na nalogi, majhen na odnosih, pri drugem je na obeh straneh velik poudarek, pri tretjem je majhen poudarek na nalogi in velik na odnosih, pri delegatskem je majhen poudarek na nalogi in na odnosih. Vsak stil vodenja terja drugačne komunikacijske veščine. Ti stili so primerljivi s stili, ki smo jih navedli (*Marentič Požarnik*, 2000). Natakarka je najbolj direktivni stil, ker terjata samo sprejemanje naročila, navodila ali prenos poročila, vsi drugi stili pa že dvosmerno komunikacijski s posredno podporo in svetovanjem.

Način komunikacije med učitelji in učenci določa tudi naravo organizacije šole in z njo realizacijo kurikulov. Učnovsebni kurikul terjata manj komunikacijskih veščin dvosmerne komunikacije kot problemski ali integrativen, ker sam po sebi terjata manj demokratičnega komuniciranja in drugačnih oblik učenja in mišljenja. Čim bolj problemsko, ciljno ali integrativno je kurikul zastavljen, tem več višje psihičnih aktivnosti terjata za svojo realizacijo kakor tudi večjo individualizacijo pouka. Problemov namreč ni mogoče reševati brez ustvarjalnega, večstranskega mišljenja, partnerskega sodelovanja, interakcijske komunikacije, inovativnega učenja, osebno zavzetega poučevanja. Za iskanje novih informacij in zvež med njimi sta pri reševanju problemov potrebni zunanja in notranja disciplina. Očitno je, da šele sprejeti in razumljeni učenci lahko prevzamejo samokontrolo in odgovornost za svoje ponašanje in za šolski uspeh. Colorossova (*Colorosso*, 1996) in Bluesteinova (*Bluestein*, 1997) predvidevata, da se bo predvsem notranja disciplina v smislu postavljanja meja razvijala v 21. stoletju, ki se pa doseže tako da otroke spoštujemo, sprejemamo kot so in da jim zaupamo. Vse to se razvija z drugačno komunikacijo v smislu "jaz sem O. K., ti si O. K.", kar je inačica "zmagam – zmagaš". Ta model seveda ni mogoče tako enostavno uveljaviti, kot bi bilo videti na prvi pogled. Če učenec sprejema pritiske s strani zunanje discipline, se ne uči iz lastnih interesov, ker se izogiba obvezam. Vseživljenjsko se učimo, kako usklajevati obe vrsti kontrole in discipline. Rousseau in Kant sta učila, da je zunanja disciplina oz. kontrola nujna, dokler posameznik ne posluša lastnega razuma. Ker pa danes vemo, da zunanja kontrola nikoli ne preneha, nastane odločilno vprašanje, kdaj posameznik lahko dozori, kar pomeni, da posluša lastni razum, čustva in lastno vest.

Od zunanje ali notranje kontrole je odvisno tudi razlikovanje med zunanjo in notranjo disciplino. Šola z zunanjo, kontrolirajočo komunikacijo zaostruje zunanjo disciplino in pogloblja strah učencev pred neuspehi pri zunanjem preverjanju znanja. Tudi matematika kot najbolj abstraktna znanost je lahko v najbolj ideološki funkciji, kadar je

njen smisel zakrit. Učne vsebine se mora učenec naučiti obvladati, ne da bi poznal njeno uporabnost. Zunanja disciplinirajoča funkcija znanja se pokaže pri tistih predmetih, ki zahtevajo znanje obilice podatkov, kar je v informacijski dobi še posebej absurdno. Samodisciplino bi morali otroci pridobiti že s prvo socializacijo v družini. Šola tega primanjkljaja ne more odpraviti, saj vemo, da jezikovne kompetence laže pogloblja kot odpravlja, ker učitelj kot ekspert laže sodeluje z odzivnejšimi kot z manj odzivnimi učenci in jih zato glede na svojo predstavo ustrezne odzivnosti oceni kot dobre in slabe učence. Ti pa se potem takšnim kriterijem prilagodijo po Pigmalijonovem načelu. To še ni točka, ki jo Glasser in njegovi učenci označujejo kot kontrolno v smislu sprejemanja odgovornosti vsakega posameznika za samo uresničevanje in za sodelovanje v sledenju skupnih ciljev – sinergičnih učinkov. Šele v prožni komunikaciji se vidi demokratičnost vzgojnega stila v družini in šoli. Še vedno se naši šoli očita negativno selekcijo. Iz tega začaranega kroga ni videti pravega izhoda.

Množična šola je značilna predvsem po ocenjevanju in preverjanju neproblemskega, pisnega znanja, ki ga uveljavlja prek posebnih mehanizmov represije v smislu razosebljanja, institucionalizacije, birokratizacije, kolektiviziranja in stereotipnih razmerij, ritualizacije, itd., ki se jih niti sama ne zaveda v celoti.

Poleg tehnik in spretnosti se v šoli naučimo pravil ustreznega moralnega obnašanja, pravil državljanske zavesti in poklicne vesti in pravil pokorščine družbenopolitični delitvi dela in ureditve, ki jo vzdržuje gospodstvo. Šola mora dati tudi splošna pravila komuniciranja prav zaradi vrednot v prostoru in času svojega obstanka. Obojestransost sporazumevanja je okrnjena, če sodelujoči ne upoštevajo medsebojne enakosti in neenakosti, hierarhičnih in horizontalnih – demokratičnih odnosov, kakor tudi možnosti poenotenja nasprotujočih stališč. Takšno obojestransost bi lahko imenovali mentalno hojo po dveh nogah.

V zadnjem času psihiatrija govori o socialni ranljivosti mladih kot posledici jezika nesprejemanja. Rane v osebnih stikov skušajo učitelji popraviti s prijaznostjo, strpnostjo, uvidevnostjo do učencev. Ranljivosti sporazumevanja pa ni mogoče odpraviti že z načelnim zastopanjem drugačnih, postmodernih, postmaterialnih vrednot. Gre za to, da skušamo obvladati točko razmejitve med kulturo nezaupanja in izključujočnosti, ki se kaže v stigmatiziranju in etiketiranju, v jeziku zavračanja in kulturo zaupanja in vključujočnosti, ki prav nasprotno poteka v jeziku sprejemanja. Gre za zavedanje in preseganje lastne odvisnosti.

4. Vloga komunikacije pri uveljavljanju vzgojnih stilov

Odnos med staro in novo paradigmo šole je razviden predvsem v komunikaciji. Po stari paradigmi, ki je slonela na teoriji odraza in spominski reprodukciji znanja, učenec ni mogel preseči svojega učitelja, ker mu to ni dovoljeval. Ni pristajal na kontraargumentiranje učenca. Grozil mu je z argumentom palice. Le-ta se uporablja v obliki različnih vzgojnih kazni. Frontalna oblika pouka oz. stil prenašanja znanja pomeni enosmerno komunikacijo, medtem ko drugi poučevalni stili vključujejo več dvosmerne. Tudi Kantov kategorični imperativ funkcionira v kontekstu pruske monarhije samo kot idealna palica, ker je človek danes še sredstvo, ne pa cilj.

Množična šola je priznavala in še priznava učencem adekvatno komunikacijo, ki ustreza predpisanim merilom in učiteljevim zahtevam, ne pa vseh vrst komunikacije. Z njimi bi širili izkustveno polje do pluralnih meja razumnega konsenza. Z dvosmerno komunikacijo se razvija demokratična pedagoška kultura v šoli. Kakor ni demokracije brez komunikacije, tako tudi dvosmerna komunikacija ni možna brez uporabe demokratičnega stila. Takšna komunikacija vsebuje možnost avtoregulative zaradi povratne

informacije. Takšno komunikacijo učenec rabi zaradi notranjega dialoga, brez katerega ni upravljanja s svojim svetom (Walters, 1991). Negativna komunikacija vzgojitelja z gojencem v jeziku zavračanja je le represivno vzgojna.

Dokler prevladujejo v družbi parcialni monopolni interesi se nov komunikacijsko – edukacijski model ne more optimalno izkazati, ker postane edukacija samo še ena parcialna oznaka več za človeka. V tem primeru prevladuje vzgoja po modelu monopolne ideologije. Komunikacijski model permissivne vzgoje je, nasprotno, odprt, pluralističen in negotov po rezultatih.

Iz načina komuniciranja je razvidno kateri vzgojni stil oz. slog učitelj zastopa, ko izbira med razpuščenim (fr. *laissez faire*), avtokratskim in demokratičnim, kateri način učenja in mišljenja najbolj uporablja, kakor tudi kateri poučevalni stil. To lahko ocenimo že po stopnji odprtosti do sogovornikov, ki so drugi udeleženci edukacije. V demokratičnem načinu komuniciranja se izraža demokratični vzgojni slog, ki je v bistvu najbolj fleksibilen, ker presega enostranosti čisto permissivne in represivne vzgoje po tem, da oba sogovornika upoštevata obojestranske interese. Ker pa to običajno ni lahko in hitro doseči, ni nenavadno, da ta stil, ki je vsebina demokracije, ni prav pogost.

Z odkrito represivno vzgojo so učitelji učence lahko krotili, s permissivno vzgojo so pa teže obvladljivi. Šola, ki pristaja na vedoče neznanje v Sokratovem smislu vem, da nič ne vem, sprejema tiho revolucijo (Inglehart: *silent revolution*) s post-modernimi vrednotami učenja v najširšem pomenu te besede in z znanimi Delorsovimi stebri učenja za lastno eksistenco, sožitje, sobivanje in sodelovanja. Šola in učitelji se seveda prizadevajo za realizacijo predpisanega, preverljivega znanja, vendar ga lahko preverjajo po stari ali novi kulturi.

Šele v svobodni komunikaciji se pokaže, kako je vzgajanje izredno občutljiv proces in kako težko določljiva in premična je meja med manipulacijo oz. indoktrinacijo in svobodno vzgojo. Šola ima dvojno vlogo, ko uči: 1. (bodoče) delavce pravil podrejanja vladajoči ideologiji, 2. člane vladajočega razreda pa pravila ukazovanja delavcem in obvladovanja vladajoče ideologije. Če bi bilo res samo to, bi bila teza o enakosti šolstva iluzorična. Vendar smo si ljudje enaki in neenaki in tudi šola ne udejanja samo ene ideologije razen v času strogega monopolnega interesa. Althusser je zanikal možnost brezideološke šole v času obstajanja države in njenih aparatov. Šola je za informacijsko učečo se družbo ustanova bistvenega družbenega pomena, ki je povezana z vsemi podsistemi.

Vzgojni proces poteka znotraj človekove bipolarnosti med subjektom in objektom komunikacije, kar je posebej poudarila informacijska revolucija. To omogoča večjo recipročnost med učencem in učiteljem kot je doslej obstajala. Njun odnos ni več le statično-hierarhičen, ker učitelj ni več edini vir informacij. Gre za medsebojno obveščanje (hrvaški izraz 'obavijest' pomeni vednost obeh), ko učitelj da učencu priložnost, da vprašuje, informira oz. poroča, se programira, dela projektno v skupini itd. Njun odnos ni več zaprt, kar delno rešuje stare probleme, delno pa odpira nove. V tem smislu je komunikacija osvobajanje od parcialnih interesov in njihovih enostranskih posledic.

Učitelj bi moral s sprejemanjem različnih vlog sprejemati tudi različne jezike. V pedagoškem poklicu je razvoj multikulturne jezikovne kompetence še posebej pomemben, saj niso učenci le različne osebnosti, ampak izhajajo tudi iz raznih kulturnih sredin. Učenec kaj hitro iz komunikacije začuti, ali ga učitelj sprejema in kako ga vodi z enim od treh vzgojnih stilov: razpuščeni (anarhični), demokratični ali avtokratski, po katerem se tudi odloča in goji pričakovanja. Le tisti učitelj, ki se sam uči (se spreminja, se vzgaja), lahko razume učečo se mladino. Tisti, ki je sam premagal odpore do učenja, razume učence, ki te odpore še imajo in govori z njimi jezik sprejemanja. Zato je bolje, da v šoli in izven nje prevladuje jezik sprejemanja. Čedalje bolj bo pomembno, da bo

učitelj navajal učence k ciljem njihovega učenja in delovanja – kakšno osebnost hočejo razviti, kaj bodo delali, kako osmišljajo svet. Seveda je to laže pri prostočasnih aktivnostih kot pri pouku.

Učitelji(ce) naj bi za učence podobno kot športni trenerji za športnike uporabljali navajali k sproščanju v smislu spodbude za doseganje čim boljših rezultatov. Sproščanje, ki vodi v alfa stanje zavesti, omogoča vsakomur stik s nezavednim in spontano učenje in izražanje. Obstaja paradoks informacijske družbe, po katerem smo tem manj informirani, čim več je informacij, obstaja pa tudi notranje učenje (ali kakorkoli se lahko tudi drugače imenuje), s katerim se razbremenjujemo informacijskega pritiska medijev. Zato po eni strani drži, da tem manj se bomo obremenjevali z vsemi mogočimi informacijami, čim bolje se bomo naučili uporabljati potencialno vsevednost podzavesti, Po drugi strani pa v komunikacijo določenega predmetnega poučevanja sodi več vrst znanj iz elementov retorike, komunikacije, socialnih iger, glasbe kot tudi vzdrževanje zdravega načina življenja z zdravo prehrano. Ker način mišljenja učenca učitelj spozna iz njegovega (ne)besednega izražanja, pogosto spregleduje, da učenec lahko misli drugače od tega, kakor pove ali pa govori, ne da bi zares mislil.

Šolski sistem je edini sistem, ki sistematično razmejuje egocentrično in decenrirano mišljenje in delovanje (nem. *Handlung*, ang. *action*). S tem omogoča napredek ciljno naravnane učenja. Iz delnih spoznanj, kako se celotna kultura reflektira v družinski vzgoji, pedagoški praksi v šoli in kako dela odločitve sistem, lahko sklepamo na prisotnost in stopnjo razvite demokratičnosti kulture v celotni družbi. Šele z razmejitvijo monopolno-enoumnega od pluralno večsmernega mišljenja lahko ne le opredmetene oblike znanja, ampak tudi celoten kulturni milje alternativno interpretiramo ne le v smeri regulacije in (birokratske) kontrole, ampak še prej autoregulacije. Avtonomija družbenih podsistemov (zlasti šole) tako naj več prispeva k razvoju racionalnega potenciala družbe, k večji pedagoške in politične kulture in, kar je najpomembnejše, njune iracionalne recepcije.

Ker se tudi učitelji nahajajo med programiranim in spontanim jezikom, je verjetno še najbolj primerno fleksibilno ravnanje. Šole se razlikujejo od drugih sistemov po specializiranih sistemih argumenta in diskurzivni racionalnosti (učni načrti, kurikuli, učbeniki, urniki). Ti so že sami po sebi vir neposredne socializacije, ker vsebujejo vrednotne vzorce za soudeležbo državljanov v družbenem dogajanju.

Med verbalnim in posredovanim komuniciranjem in ne-verbalnim in neposrednim komuniciranjem v šoli obstaja premična meja. Verjetno je, da je ta jezik pomembnejši v nižjih razredih osnovne šole kot v višjih, pri manj izobraženih učencih kot pri višje izobraženih. Zato bi morali o njem več vedeti in ga obvladovati učitelji razrednega pouka kot učitelji predmetnega. Tudi ta jezik je dvoumen. Učitelj se uči prepoznavati neverbalne reakcije učencev z izkušnjami. V prihodnosti bo spoznavanje neverbalnega jezika-govornice telesa še pomembnejše kot je danes, ker ni le verbalni prenos znanja v precejšnji meri spodbujen ali preprečen-oviran z neverbalno komunikacijo gest, ampak tudi vrednot. V zahodni civilizaciji se je od renesanse dalje razvijal takšen neverbalni jezik, ki je podpiral odkrivanje in reševanje problemov. Krofličeva pri nas zastopa celovitost telesnega gibanja kot osnovo ustvarjalnega mišljenja in diskusije v razredu. Pri verbalni komunikaciji naj bi učitelj zmerno tiho, razločno govoril in jasno razlagal, da bi pritegnil pozornost učencev.

Učinek določene informacije v šoli in izven nje je odvisen od sprejemljivosti so-govornika zanjo, njegove sposobnosti (inter)aktivnega poslušanja in razumevanja. Najprej moramo biti zakoreninjeni v sebi, četudi delamo napake. Pri komunikaciji se zavedamo, da deluje zakon samouresničujoče prerokbe. Ne bi smeli govoriti tako, da ogrožamo drugega in negiramo njegovo pozitivno samopodobo. Učitelj bi moral odpra-

viti tiste nehotene kretnje pri neverbalni komunikaciji, ki kvarijo sporočilo celotne komunikacije. Danes je še odprto vprašanje, kako lahko v komunikaciji izražamo svoj stil življenja. Način komuniciranja je odvisen od našega načina mišljenja, čustvovanja in od senzibilnosti. Mišljenje, ki je analitično racionalno ali generalizirano in stigmatizirano, kvari dobro komunikacijo prav tako tudi občutki frustriranosti, podcenjevanja, poniževanja, ogroženosti, bormiranosti. Izvirni smisel komunikacije je v prednosti skupnega občutka pred zasebnim in skupnih vrednot pred sebičnostjo (posesivnost, grabežljivost, tekmovalnost). V tem je razlika med celotno in parcialno komunikacijo.

Zaradi pomanjkanja prostega časa se individualna komunikacija v industrijski civilizaciji normira, racionalizira in stereotipizira. Razlikujemo med individualno in pristno interpersonalno komunikacijo in formalizirano javno komunikacijo. Pri prvi gre za odnose, pri drugi pa za institucionalna razmerja. Za kvaliteto vzgojnega procesa je najprimernejši individualni t. j. osebno pristni tip komuniciranja pred funkcionalno formalnim, ki je značilen za institucionalno vzgojo. Prvi tip komuniciranja upošteva otrokovo individualno drugačnost, drugi pa ne, ker šolo uniformira, medsebojne odnose pa odtuja in napravi brezosebne. Družinska in šolska vzgoja naj bi se optimalno prepletali oz. integrirali tako, da bi tudi družina uporabljala funkcionalno-formalni oz. abstraktno simbolni komunikacije, ki pripravlja otroka na dolgotrajno šolanje. Šola naj bi ohranjala tudi osebni neposredni jezik komuniciranja, ker brez tega ne more upoštevati učenčeve individualne posebnosti in drugačnosti in zaide v preobremenjevanje s storilnostjo. Od stopnje intenzivnosti prepletanja obeh vrst komunikacije je odvisen uspeh učenca v šoli.

Učitelj kot razmišljajoči praktik klasificira, selekcionira in kombinira različne govornice med seboj in jih tudi vrednotno orientira k skupnemu cilju. Naloga učitelja je, da razume in se odziva na različne idiolekte učencev. Verjetno je prav v premajhnem posluhu učitelja za idiolekte učencev razlog, da se tako dolgo ohranja strokovni, učnovsebinski pristop k učenju brez osebnega stika. Že otrok ima nepisano pravico do dejanskosti. Zasipanje z nepotrebnimi informacijami – redundanca otroke tako utruja, da niso več zbrani, da bi kritično mislili. V polpreteklem obdobju je bilo v šoli manj učnih vsebin in v potrošnji manj ponudbe, vendar je kritično mišljenje blokiral monopolna ideologija.

5. Teza o primarnem pomenu osebnega znanja pred objektivnim znanjem za posameznika

Kot ima za posameznika osnovni pomen subjektivno znanje ima za družbo primarni pomen objektivno znanje. Prek medosebnih odnosov se v šoli in izven nje oblikuje most med obema.

Komunikacija je v edukacijskem procesu (ne)ustvarjalni posnetek vsakdanje komunikacije. Dobra, dialoška komunikacija odpira prostor onkraj vsakdanjih zahtev in pričakovanj, šablon, klišejev, stereotipov in predsodkov rutinskih vsakdanjih praks. In šele v tem prostoru se lahko oblikuje singularnost, enkratnost in neponovljivost človeškega bitja. Pravico in dolžnost ima ustvarjati nove prostore, v katerih lahko avtopoetično nastaja, do razvijanja osebnega, subjektivnega znanja, občutenja subjektivnega sveta, subjektivnega časa kot tudi do proizvodnje smisla. Šele takšen posameznik v procesu individualizacije je avtonomen in avtentičen, svoboden.

Res je, da različne individualne osebnosti rabijo določene vrste komunikacij bolj in druge manj. Celo v različnih starostnih obdobjih iste osebnosti prevladujejo druge vrste komunikacij. Toda če zaradi povečevanja zahtevnosti šole prevladuje objektivna komunikacija, potem udeleženci slej ko prej rabijo kompenzacijo drugje v drugih vrstah

komunikacije. Učenci se tako sprostijo v izvenšolskih aktivnostih, mladina in odrasli v društvenih in klubih.

Sicer je dihota delitev ljudi na negativiste in optimiste vprašljiva, vendar omogoča razumeti, zakaj se nekateri laže spopadajo s težavami in rešujejo konflikte, drugi pa odklanjajo spremembe, se zapirajo vase in branijo le obstoječe stanje. Pri večini še vedno prevladuje strah pred prihodnostjo s priučeno nemočjo in slabo samopodobo. Zato ni nenavadno, da v družbenih ustanovah prevladuje zunanja, previdna, izmerjena, rabna, pragmatična, konformna komunikacija pred iskreno, odkrito, neposredno in avtentično komunikacijo. Takšno navidezno, površinsko komunikacijo pogojuje 'narcistična kultura' (*Lasheva sintagma*), v kateri je pomembno le, kako stvari izgledajo in ne več, kako so in po čemer so. To je tipično ameriška kultura brez tradicije. V njej prevladuje izkoreninjenost in izpraznjenost smisla, fragmentarnost, sprotnost in kratkoročni pragmatizem.

Če bi šola pedagoška principa individualizacije in diferenciacije dosledno izvajala, bi cilj individualizacije laže dosegla. Premalo se še zavedamo, da je notranje psihično stanje posameznika na mikroravni pogoj družbenega razvojnega stanja na mezo in makro ravni. s pomočjo tega principa bi uvidela pomen notranjega življenja posameznika, ki naj ga bolj kot doslej spodbujala v zasnovi osebnega znanja, ki ima kar nekaj funkcij kot so samorazumevanje, samosvetovanje, samopoučevanje, učenje iz lastnih izkušenj, izboljševanje samopodobe, samovzgoja. Navsezadnje je osebno znanje povezano z vsem, kar zadeva odnos med jazom in sebstvom. Zato Trstenjak v knjigi "*Skozi prizmo besede*" upravičeno meni, da umetna, pisna komunikacija ne bi smela zamenjati žive besede in z njo jezik medijev neposredne komunikacije. Uletova (*Ule*, 2003) opozarja, da tudi v zdravstvu manjka medosebna komunikacija med zdravnikom in bolnikom, čeprav je prav ta najbolj zdravilna, ker je osmišljena.

Če znanja ne razumemo kot izolirane kognitivne vsebine, ki jo učitelji "posredujejo" učencem, temveč kot (trenutni) rezultat interaktivnega procesa ubesedovanja, v katerem so bolj ali manj uspešno uporabljene argumentativne in retorične spretnosti, v sooblikovanje katerega so bolj ali manj aktivno vključeni tudi drugi (aktualni ali potencialni) učni viri in učenci, in katerega pospešujejo ali zavirajo odnosi med udeleženci interakcije v razredu in v širšem družbenem okolju (šoli, družini, lokalni skupnosti, državi), potem je na ta način je poudarjeno razvijanje in obvladovanje spretnosti jezikovne rabe, osredotočanje na proces ubesedovanja, ne pa zgolj njegov rezultat.

Ker se učitelji stihijsko gibljejo med polno besedo pojma, smisla in pomena in prazno, krhko besedo,¹³ za katero ne stoji ničesar, niti oni sami, med metafizičnim realizmom bistvenega znanja in nominalizmom poimenovanja zgolj trenutnega, kontingentnega, partikularnega, se gibljejo tudi med spodbudami razvoja spoznavanja na eni strani in zgolj začasno pričakovanimi in interno ter eksterno preverljivimi rezultati znanja. Učitelji nihajo med razvijanjem kritičnega mišljenja in nekritično rabo učne tehnologije, med zadovoljevanjem potrebe po ponotranjanju znanja in hlastanjem po informacijah, ki so na mrežni način pridobljene. Ker je komunikacija pretežno površinska in premalo globinska, je v šoli je premalo nastajanja novih, osebnih spoznanj in je čedalje manj spodbud zanje.

¹³ *Hribar* (1970) meni, da so danes besede le še relacijske, ker funkcionirajo v odnosu do konteksta. Takšne besede sama niso znaki, ker označevalci ne jamčijo zanjo. Označevalec je le sam je fragmentaren, trenuten, nepredvidljiv. Za besedo, ki vsako sled za sabo sproti briše, ki tisto, kar odstre spet zastre, ki tisto, kar izrazi, tudi umakne, ne obstajata noben pojem in pomen. Pojem očitno daje pomen besedi. Polna beseda pa je, nasprotno, beseda spomina, beseda, ki se vrača in je premišljena. Gre za besedo, ki je gotova v svoj pomen, ki ničesar ne skriva in je že sama dejanska. Morda je takšna beseda še najbližje idealu iskrenosti in natančnosti pa naj bo danes še tako redka.

Nesporazumi nastajajo tudi zaradi zamenjevanja ravni in vrst komuniciranja. Škoda je, da javna šola skoraj ne razlikuje med eksistenčno in eksistencialno, predmetno in subjektivno interpersonalno komunikacijo. Mejne, krizne primere rešujejo svetovalne službe in interesne (izvenšolske) dejavnosti, razne mladinske organizacije. Evalvacija vzgojnoizobraževalnih ciljev je tudi zato pomanjkljiva, ker evalvatorji ne upoštevajo dejavnikov, ravni, vrst in funkcij dobre komunikacije, s pomočjo katerih bi jih realizirali. Ni vse stvar oblik in metod didaktike, če ni didaktika sama komunikacijska. Ni vse stvar klime, če ne vemo, kako pospeševati delovanje dejavnikov odprte, sodelovalne klime med družinskimi člani, udeleženci edukacije ali sodelavci v podjetju ali drugi ustanovi. Komunikacija ni samo zaradi potrošniških dobrin, ki jim je v šoli ekvivalent preverjanje in ocenjevanje za oceno, ampak je predvsem etično dobro tudi v smislu preseganja slabe vesti z dobro vestjo.¹⁴ Izginjanje etičnega v družbi z redukcijo na etične kodekse za posamezne poklice, pomeni tudi ogrožanje obstoja pedagoške etike s pedagoškim erosom vred. Zato ni nenavadno, da se institucionalni (npr. šolski) prostor in čas omejujeta ravno pred ljubečo interpersonalno komunikacijo. Skušali smo pokazati tiste pogoje krepijo prav takšno komunikacijo.

LITERATURA

- Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja. Kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti?* Ljubljana, Republike Slovenije za šolstvo.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija: razgovor, problemi, konflikti v šoli*. Ljubljana, Glotta Nova.
- Brajša, P. (1994). *Managerska komuikologija: komuniciranje, problemi in konflikti v podjetju*. Zagreb, Školske novine.
- Buber, M. (1993). *Between Man and Man*. London & New York, Routledge.
- Coloroso (1996). *Otroci so tega vredni. Notranja disciplina je največ, kar lahko podarimo svojemu otroku*. Ljubljana, Tangram.
- Dewey, J. (2001). *Narava, sporočanje in pomen*. V: Splichal, S.: *Komunikološka hrestomatija 1. Začetki komunikologije v Evropi in ZDA*. Ljubljana, FDV. Str. 201-224.
- Enkelmann, N. (1997). *Moč retorike. Prepričati z govorom, in osebnostjo*. Kranj, Vernar Consulting.
- Glasser, W. (1994a). *Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile*. Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1994b). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
- Gross, S. F. (2001). *Umetnost inteligentnega sporazumevanja. Izostrite občutek za medsebojne odnose*. Ljubljana, DZS.
- Hribar, T. (1970). *Molk besede in beseda molka*. Maribor, Obzorja.
- Jaspers, K. (2000). *O pogojih in možnostih novega humanizma*. Ljubljana, Društvo Apokalipsa.
- Kren Obrar, T. (1995). *Vrednote mladih med ideali kulture in resnico dejanj*. Radovljica, Didakta.
- Mandič, T. (1998). *Psihologija komunikacije*. Ljubljana, Glotta Nova.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenje in poučevanja*. Ljubljana, DZS.
- Mead, G. *Mišljenje in sporočanje*. V: Splichal, S. (2001): *Komunikološka hrestomatija 1. Začetki komunikologije v Evropi in ZDA*. Ljubljana, FDV. Str. 225-236
- O' Connor, J. & Seymour, J. (1996). *Spretnosti sporazumevanja vplivanja. Uvod v nevrolingvistično programiranje*. Žalec.
- Palmer, P., J. (2001). *Poučevati s srcem. Raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja*. Ljubljana, Educy.
- Senge, P., et al., (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London, Nikolas Brealey Publishing.

¹⁴ Sestre Magdalenke (film režiserja P. Mullana) komunicirajo v smislu 'moli in delaj' (lat. *ora et labora*). S tem se močno odtujijo druga drugi. Odnosi med njimi in z zunanjim svetom se ne morejo razviti. Njihovo delo je pranje umazane vesti pred bogom, ki ga simbolizira pranje perila.

- Splichal, S. (2001). *Komunikološka hrestomatija 1. Začetki komunikologije v Evropi in ZDA*. Ljubljana, FDV.
- Škerlep, A. (1997). *Komunikacija v družbi, družba v komunikaciji. Analiza družbenega konteksta komunikacije prek študija Luhmannove in Habermasove teorije družbe*. Ljubljana, FDV.
- Šuster, D. (1998). *Moč argumentov. Logika in kritično razmišljanje*. Maribor, Pedagoška fakulteta.
- Ule, M. (2003). *Spregljedana razmerja. O družbenih vidikih sodobne medicine*. Ljubljana, Aristeej.
- Walters, D. (1991). *Vzgoja za življenje. Celje, Mohorjeva Založba*.
- Watzlawick, P. (2000). *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxen*. Bern, Hans Huber.
- Zalokar Divjak, Z. (2000). *Vzgjajati iz ljubeznijo*. Krško, Gora.
- Zabukovec, V., Boben, D. (2000). *Učitelji in stili vodenja. Priročnik*. Ljubljana, Center za psihodiagnostična sredstva.