

KRATEK ORIS PEDAGOŠKE KOMUNIKOLOGIJE

Bogomir Novak

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Šola kot kulturno komunikacijski sistem družbe

Če hočemo odgovoriti na vprašanje vloge komunikacije v šoli, se moramo najprej vprašati, kam sodi šola kot kompleksni edukacijski sistem družbe. Po Parsonsovi AGIL shemi sodi le v en, in to je kulturni podsistem družbe, danes pa vemo, da se povezuje tudi z drugimi podsistemi, ker razvija poleg kulturnega še druge vrste kapitala, zlasti človeškega in socialnega. Parsonsova shema vsebuje še ekonomski, politični in socialni podsistem (Parsons, 1951). To pomeni, 1. da tudi pojem državljanstva vključuje vse družbene dejavnosti in ne le političnega, in da bi 2. Slovenija morala vse te podsisteme razvijati, da bi se v desetih letih uvrstila med najbolj razvite članice EU, in 3. da nas kritika neoliberalistične tržno podjetniške zasnove šole vrača k sprejetju Parsonsove teze o šoli kot kulturnem podsistemu družbe zaradi izzivov edukacije za medkulturno komunikacijo v multikulturni skupnosti.

Vlogo komunikacije pri oblikovanju kulture bomo proučevali znotraj šole, čeprav je pomembna tudi med šolo in drugimi ustanovami, zlasti državo. Od te komunikacije je odvisna stopnja avtonomije šole in stopnja kontrole šole s strani države (Bečaj, 2001: 32–41). Kakovost notranje komunikacije pa pogojuje kakovosti oz. vrste kulture in klime. Stoll (2003) razlikuje štiri vrste kulture šole: 1. tradicionalno kulturo (*traditional culture*), 2. kulturo blagostanja (*welfare culture*), 3. kulturo tople grede (*hothouse culture*) in 4. anomično kulturo (*anomic culture*). Za tradicionalno kulturo so značilne lastnosti skrbniške varnosti, formalnosti, nedostopnosti, za drugo lastnosti sproščenosti, skrbi, topline, za tretjo so značilni občutki klavstrofobije, pritiska in kontrole in za četrto občutki negotovosti, odtujenosti in izolacije. Učitelji, ki ne poučujejo niti kot izolirana osebnost niti v smislu šole kot celote, sodijo v balkanizacijsko

kulturo (Stoll, 2003). Vsaka šola se lahko prepozna vsaj v eni od opredeljenih vrst kulture kot prevladujoče in se skuša zavzemati za tisto, ki jo želi razvijati.

Pedagoška komunikologija kot veda o komunikaciji v šoli

Jezik in komunikacija sta zelo široki področji raziskovanja. Komunikologija nas uči razlikovati med pogoji dobre in slabe komunikacije in izboljšanja slednje s pomočjo alternativnih načinov komuniciranja, upoštevanja interesov sogovornika in pomena njegove telesne in verbalne govorice. Najprej smo s komunikološkega vidika obravnavali komunikacijo na vseh področjih delovanja vključno z vzgojno-izobraževalnim. »Pedagoška komunikologija« (Brajševa sintagma) pa se specialno ukvarja z naravo komunikacije med udeleženci edukacije, kot so učenci, učitelji, vodstvo šole in starši. Komunikacijska didaktika pa je njen operativni, a relativno samostojni del. Watzlawick (et al., 1967) izpostavlja naslednjih šest aksiomov komunikacije:

1. Ne moremo ne komunicirati.
2. Vsaka komunikacija vsebuje vsebinsko in odnosno raven.
3. Narava odnosa je odvisna od puntuacije komunikacijskih sekvenc med komunicirajočimi.
4. Komuniciramo tako digitalno kot analogno.
5. Vse komunikacije so simetrične ali komplementarne glede na to, ali temeljijo na enakosti ali različnosti.
6. Vsak socialni sistem vsebuje pozitivno in negativno povratno informacijo in ne le eno ali drugo.

Ad 1) ker ne moremo ne-komunicirati, se je za dobro komunikacijo potruditi. Ad 2) Dobra komunikacija nastane, kadar prav upoštevamo to spoznanje. Ad 4) V analogni, interakcijski komunikaciji gre za samospreminjanje posameznika kot sočasno spreminjanje zunanje okolice in sebe. To pomeni, da gre hkratna procesa zunanjih in notranjih sprememb I. in II. reda (Watzlawick, 2000). Ad 6) Čeprav je včasih težko, je potrebno vzdrževati vsaj relativno ravnotežje med njima zaradi zdravja in avtonomije posameznika in skupine. Ker multimedijske komunikacije obvladujejo svet javne in privatne sfere, bi moral vsak državljan obvladati vse vrste komunikacije, ki jo sestavljajo. Vendar multimedijska tehnologija sama po sebi še ne zagotavlja dobre komunikacije (Lavrič, 2005). Do tega cilja vodi dolga pot

obvladovanja komunikacije v smislu razvijanja sposobnosti komunikacije in komunikacijske pismenosti (*communicational literacy*).

Že Herrera in Mandić (1989) sta menila, da je razlika med staro in novo osnovno šolo v tem, da je stara razvijala predvsem bralno, literarno in matematično pismenost, nova pa razvija še kulturno-etično-komunikacijsko, zgodovinsko, ekonomsko, politično, računalniško, znanstveno tehnološko, funkcionalno, znanstveno, religiozno, moralno, emocionalno, medijsko, etično in kritično vrsto pismenosti. Strokovnjaki radi poimenujejo še nove vrste pismenosti, kot je npr. državljanska, ki je pomembna za aktivnost državljanov v smislu razvoja demokracije. Vse te pismenosti se v procesu globalizacije integrirajo v univerzalno pismenost, ki je odgovor na potrebo po človekovem univerzalnem razvoju na različnih področjih družbenih dejavnosti in za celoviti razvoj osebnosti. Z razvojem pismenosti se spreminjajo tudi cilji, naloge in edukacijski stili¹ na srednji šoli in univerzi.

Z univerzalno pismenostjo pojasnujemo sposobnost medosebne, medinstitucionalne, mednarodne in medkulturne komunikacije. Ker živi danes več raziskovalcev kot kdaj koli prej v zgodovini človeka in je postala sodobna tehnologija proizvodna sila, je pomembno vedeti, kaj vključuje znanstvena pismenost v šoli. Znanstveno in tehnološko pismeni² posamezniki naj bi se bili sposobni spoprijemati z zahtevami informacijske učeče se družbe znanja, odgovorno ravnati in se zavedati možnosti, ki jim jih znanost in tehnologija nudita v njihovem življenju. Tako znanstvena kot tudi kritična literarna pismenost upošteva tekst v družbenem kontekstu in dopušča več interpretacij besedila in ne le eno. Komunikacija je univerzalni medij vseh naštetih pismenosti, ker jih brez nje ne moremo posredovati drugim. Zato je od razvoja komunikacije odvisen razvoj pismenosti, kar pa se običajno spregleduje, kadar se predstavlja le eno izmed njih.

Za razvoj demokracije v šoli in družbi je najboljša demokratična komunikacija. Da bi ugotovili, kam sodi, si oglejmo najprej spodnjo shemo.

Tabela 1: Različne vrste komunikacije

Govorica telesa	Verbalna komunikacija
Enosmerno ³ od komunikatorja h komunikantu usmerjena komunikacija	Dvosmerna – dialoška – interakcijska komunikacija s povratno informacijo
Neposredna (iz oči v oči)	(Multi)medijsko posredovana
Racionalno-logična, levosferična	Spontana, analogna, sintetična-desnosferična
Predmetno-vsebinska	(Med)osebno odnosna
Enostavna	Kompleksna
Asimetrična	Simetrična
Zasebna	Javna

Seznam različnih vrst komunikacije ne more biti zaključen, ker jih različni avtorji tudi različno razvrščajo. Hkrati pa ves čas že govorimo o lastnostih dobre in slabe komunikacije, ki jim šele bo sledila *tabela 2*. Nadaljnja težava je tudi v sami dihotomizaciji vrst, ker ne upošteva logične tretje možnosti, kjer ta obstaja. Navedimo le nekaj primerov prehodnih form. Med odprto in zaprto komunikacijo je možna tudi polodprta komunikacija, med avtokratično in demokratično komunikacijo poznamo še navidez demokratično in dejansko avtokratsko ali nasprotno. Te in nekatere druge vrste komunikacij bomo opredeljevali glede na dejavnike njihovega pogojevanja in funkcioniranja. Konflikti so izraz neusklajenega delovanja s samim seboj in z drugimi. Nastajajo znotraj slabe komunikacije, ki je asimetrična, enosmerna, zaprta, egocentrična in avtokratična, razrešujejo pa se znotraj dobre komunikacije, ki je simetrična, dvosmerna, odprta, sodelovalna, dejanska, demokratična, medosebna,⁴ ker sloni na medsebojnem zaupanju in sodelovalnem učenju. Ni pa le neposredna, ampak je tudi posredna.

Znanje, informacije in vrednote so sredstva menjave v vsaki dialoški komunikaciji, ki jo danes jo vidimo še kot pozitivno, odprto, prožno in empatično v nasprotju z nedemokratično. Takšna je generator zaprte in toge kulture in klime. Izhaja iz cinične distance podcenjevanja in omalovaževanja drugih. Za razvoj demokratične komunikacije sta potrebni odprta klima⁵ in kultura z razvijanjem različnih vidikov mišljenja. K njima vodijo mehanizmi boja ali bega z razlogi nepoštenega, zvijačnega mišljenja in zavajanja drugega.

Za delo z ljudmi je primernejša medosebna komunikacija pred objektivno. Razliko med njima označuje tudi dvojica asimetrična in simetrična komunikacija. Asimetrična komunikacija je enosmerna, ker poteka od komunikatorja do komunikanta. Omejena je le na odnos med vprašanjem in pravilnim odgovorom glede na govorca in poslušalca. Takšna depersonalizirana komunikacija ni partnerska, pristna in medosebna, kar pa je značilno za simetrično komunikacijo.

Danes se zelo poudarja pomen interakcijske komunikacije, ki je bodisi znotraj osebe kot njen notranji dialog bodisi medosebna. Vendar pa je interaktivna komunikacija tudi posredovana znotraj računalniških informacijskih mrež. Verjetno je, da se bo interaktivno komuniciranje informiranih skupin v elektronski demokraciji razlikovalo od individualnega, izoliranega, ker se bo dogajalo na delovnem mestu, na cesti in doma in bo povezovalo posameznike in skupine med seboj. Interaktivno medosebno komuniciranje omogoča pa videti, kaj je skupno in kaj je različno glede na to, kakšne vrednote in cilje z njo želimo doseči in kakšne strategije uporabljamo. Z interakcijsko komunikacijo se razvija demokratična pedagoška kultura v šoli, ker vključuje povratno informacijo z možnostjo regulacije upravljanja in kontrole od zunaj in avtoregulacije s pomočjo samokontrole in notranjega dialoga. V komunikacijski interakciji se povezujeta učenje in poučevanje. Hkrati ko učimo drugega, učimo tudi sebe, če nič drugega, vsaj ponavljamo, kar pomeni, da utrjujemo učne vsebine. Šele v transformacijskem reflektiranem učenju se s pomočjo ponavljanja odpirajo novi horizonti.

Pomemben dejavnik predvidevanja šolskih dosežkov je Pygmalionovo načelo, ki v bistvu sloni na ponotranjeni zunanji komunikaciji. Učenec je večinoma prepričan, da nekaj zmore ali nečesa ne zmore, če so že prej starši ali/in učitelji prepričani, da je temu tako. Znano je, da učitelj naredi učence za takšne, kakršne želi videti. Tistim, ki jih zaznavajo kot slabše, posredujejo več negativnih povratnih informacij, njihove interakcije s temi učenci pa so bolj usmerjene na delo in pravila. Ti učenci so deležni tudi več učiteljeve skrbi in pozornosti. V interakcijah z boljšimi učenci učitelji izražajo večja učna pričakovanja in zahteve; tem učencem dajejo več možnosti za uspeh in večjo možnost izbire. Učitelji imajo raje kooperativne, prilagodljive in odgovorne učence kot pa učence, ki so neodvisni, agresivni, prepirljivi in moteči.

Komunikacija je jezik, zato ni vseeno, kateri jezik zanjo uporabljamo, kar je pomembno za »vlogo in pomen jezika v vzgoji in izobraževanju.«⁶ Če razumemo jezik kot pogoj možnosti sporazumevanja in reševanja

edukacijskih problemov, si lahko zastavljamo vprašanje razlikovanja med argumentiranim racionalno-logičnim in hortikulturno metaforičnim jezikom edukacije, dobro in slabo pismenostjo, vljudnosti in nevljudnosti udeležencev edukacije, itd.

Pogosto nam manjka prožna komunikacija, ker se ne znamo odpreti, da bi poslušali, razumeli in podali ustrezno povratno informacijo. Po Gadamerju (Gadamer, 2001)⁷ pomeni razumeti to, kar drugi pravi: prisluhniti tistemu, kar nam je v jeziku dopovedano: sporazumevati se v jeziku pomeni povezovati svoje mnenje z mnenjem drugega. Šele iz tega nastane (ne)strinjanje o stvari. Brez veščine poslušanja se problemi poglobljajo v obliki maligne spirale slabe komunikacije in v jeziku zavračanja zaradi prekinitve, objektivizma, normativizma, racionalizma, enosmernosti, ukazovanja, ignorance in arogance, parcializacije, negativnih sugestij ter nizke frustracijske tolerance.

Stile komuniciranja delimo tudi na agresivne, pasivne in asertivne. Za agresivni tip so značilne naslednje lastnosti: zaprtost duha, ki ima vedno prav, slabo poslušanje, raje vidi izvršitve brez vprašanja »zakaj«. Pasivni tip ne izraža svojih občutij, raje verjame drugim kot sebi in ne pove, kaj bi rad. Asertivni tip da prav sebi in drugim, aktivno posluša, se zaveda sebe, ne obsoja, je navdušen in se dobro počuti. Med vsemi tremi je treba vzdrževati vsaj dinamično, relativno »izravnoteženo ravnotežje« (Trstenjakov izraz). Pri asertivni komunikaciji, ki izhaja iz lastnih občutij in si upa drugemu reči tudi »ne«, ne gre le za ugovarjanje z razlogi proti, ampak tudi za sposobnost delovanja v skladu z »voljo do smisla« (Franklov izraz). Asertivna komunikacija je priporočljiva pri preprečevanju konfliktov in agresivnega vedenja. Vsakdo je nagnjen pretežno k enemu stilu, z vajo pa osvaja tudi druge in se tako približuje asertivnemu, ki je še najbolj uravnotežen med vsemi. Iskanje srednje poti med njimi je potrebno tudi pri dozirani rabi različnih stilov vodenja, mišljenja in učenja in poučevanja.

Chalvin (2004) priporoča asertivno komunikacijo pri preprečevanju konfliktov in agresivnega vedenja. Asertivnosti se ne doseže le tako, da otroke spoštujemo, sprejemamo takšne kot so in da jim zaupamo, ampak tudi tako, da stojimo za svojimi stališči. Bluestein (1997) na primerih učiteljev in učencev opisuje, kako je mogoče izvajati takšen postindustrijski model »zmagam-zmagaš« (*win-win*)⁸ nasproti industrijskemu »zmagam-izgubiš«. Oba se kažeta v odnosu do sebe, drugih in do stvari. Berne (1990) utemeljuje model »zmagam-izgubiš« že v starogrških mitih. Meni, da prevzamemo model zmagovalca (*winner*) in poraženca (*loser*) od staršev, ker ponavljamo in zastopamo tisto, kakor so nam govorili. Med zmago-

valcem in poražencem je tudi takšen, ki ohranja »nespremenjeno stanje«. Zmagovalec je tisti, ki naredi stvari do konca, poraženec pa dela »napako v atribuciji« (Muskov izraz), ker pripisuje neuspeh svojim nesposobnostim namesto trenutnim ali nesrečnim okoliščinam.

Namesto pluralizacije interesov se v slabi komunikaciji vsiljujejo monopolni interesi s črno-belo strukturo mišljenja. Stalno je treba imeti pred očmi razliko med demokratičnim in birokratskim jezikom. Ta je hegemonističen, monopolen, brezoseben, racionalno strokoven, sprenevedajoč, sofisticiran in nenatančen, ker ne služi politiki sožitja, ampak politiki moči. V socializmu je jezik bolešno inovativno umetno označeval namišljene družbene procese. Danes pri nas še vedno preveč poudarjamo politično stran demokracije, ki pa jo premalo upoštevamo kot etično in humano vrednoto.

Neinformiranost ali dezinformiranost, ignoranca in infantilnost niso odlike dobre demokracije na mikro-individualni, mezzo-institucionalni in makro-družbeni ravni. Ker niti socializem niti kapitalizem ne spodbujata vsestranske ali totalne komunikativnosti, se tudi »vsestranska osebnost« ne more razviti v smislu svobodnih posameznikov v skupnosti. Velja pa, da je osebnost tem bolj večstransko razvita, čim bolje komunicira s svetom. Totalno komunikativni in totalno mobilni posamezniki so t. i. »idealni tip« turbokapitalizma, tako kot celovitost na raznih področjih delovanja.

Stremljenje k tehnično popolni komunikaciji ne more obiti njene temeljne eksistencialne strani, ampak jo nasprotno, predpostavlja. Jaspers (2000) izhaja iz predpostavke, da mišljenje in delovanje posameznika dobita svoj pomen šele v komunikaciji, ki ju povezuje. Pri tem razlikuje med eksistenčno in eksistencialno komunikacijo, ki pa jo zaradi »pozabe biti« (Heideggerjev izraz) mnogi zamenjujejo. Znotraj eksistenčne ali konformne komunikacije delamo, verujemo in mislimo uniformno z drugimi. Za eksistencialno komunikacijo (nem. *Daseinskommunikation*) pa je značilna notranja povezanost v sobivanju ljubezni, za katero je značilna samota, ki vključuje čakanje, potrpljenje in tveganje. Gre za paradoks »biti sam« in za boj za vrednote, s katerimi skušamo drugega sprejemati, ne pa uničiti. V »mejnih situacijah« (nem. *Grenzsituationen*) se posameznik odloči za smrt kot *Sokrat* ali za izgon kot *Solženicin* in drugi disidenti. Svobodna komunikacija je smiselna kot celovita in zato ni svojevoljna ter zgolj prostovoljna. To se lahko preseže v duhu principa dialoga po Buberju (Buber, 1993), ki predpostavlja odnos med jaz in ti. To pomeni, da učenje za bivanje vključuje učenje za sobivanje. Katere vrednote v komunikaciji pa to omogočajo? Brajša (1995) kot prvo med sedmimi skrivnostmi šole navaja ljubezen in lastnosti ljubečega učitelja po pavlovskem modelu ljubezni,

vendar ne uporablja izraza »ljubeča komunikacija«, ki sodi najprej v družino in potem v šolo.

K slabi komunikaciji vodijo mehanizmi napada in obrambe in navidezni razlogi nepoštenega, zvijačnega mišljenja. V vsakdanji, večinoma izključujoči komunikaciji še vedno prevladujejo obrazci zaprte kulture pred odprtimi. Fleksibilne komunikacije ne moremo razvijati, če se ne znamo odpreti, poslušati, razumeti in podajati ustrezno povratno informacijo. Problemi se tako poglobljajo v obliki maligne spirale slabe komunikacije. Jezik zavračanja je pogoj in rezultat nizke frustracijske tolerance ter nizke in slabe samopodobe in samozavesti, ki nastaja in se ohranja s prekinitvami, normativizmi, racionalizmi, ukazovanjem, ignoranco in aroganco, parcializacijo in negativnimi sugestijami. Rešitev je v tem, da jezik zavračanja podredimo jeziku sprejemanja. Pri vrnitvenem sporočilu oz. »sendviču moči« (*power burger*) je pomembno, da je kritični – negativni del kot »meso« vtaknjen med t. i. »kruh«, ki služi kot uvodni in končni pozitivni ali pohvalni del, tako da komunikant izve, kaj je že dobro in kaj bi se dalo še izboljšati. Takšen sendvič je pripomoček upravičene kritike. Povratna informacija je tem boljša, čim bolj je konkretna, natančna, pozitivna, prilagojena sogovorniku in pravočasna⁹ (Tomić, 2003: 55).

Sporazumevanje ima prav tako dve nasprotni razvojni smeri (dobro – benigno in slabo – maligno) kot jo imajo druga področja dejavnosti. Za krizne, konfliktne 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.

Retoriki vedo, da v komunikaciji ni pomembna le prepričevalna stran (gr. *pathos*), ampak tudi argumentacijska (gr. *logos*). Od namena govora je odvisno, katera stran prevlada. Zato je pomembno, da imamo že v osnovni šoli vsaj kot izbirni predmet retoriko. Pri učenju argumentiranosti je treba upoštevati meje veljavnosti argumentov glede na protiargumente.¹⁰

Komunikacija je dobra, če uspe komunikatorjem in komunikantom doseči novo, skupno identiteto in komplementarno sodelovanje v ustanovi. Kakovost komunikacije je odvisna od stopnje identifikacije in socializacije posameznika z ustanovo. Ni toliko pomembno, kakšni strokovnjaki pridejo v določeno ustanovo ali podjetje, ampak kakšni tam postanejo. »Podjetje mora razviti takšen odnosni oz. komunikacijski kontekst, znotraj katerega morajo biti zaposleni dobri in uspešni in ne morejo biti slabi in neuspešni« (Brajša, 1993; 1994: 19).

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 pričakovanjih partnerja,
- e) empatijo, senzibilnost zanj, fleksibilnost, strpnost in visoko motivacijo.

Podobno kot pri Habermasovih pravilih idealne dialoške komunikaciji tudi v tem primeru lahko domnevamo, da do nesporazumov ne bi prihajalo, če bi obe v komunikaciji udeleženi stranki (enako kot učenec in učitelj) upoštevali navodila.

Če naj bo sporazumevanje uspešno, morata oba udeleženca ne samo enako interpretirati jezikovne znake in njihov pomen, ampak tudi tip jezikovnega dejanja, ki je integriran v konkretne socialne procese in ima osebno in družbeno razsežnost. Ta pa je lahko medosebna ali pa ima obliko formalno organizirane družbene ustanove (Vreg, 1997: 82). Ker se v vsaki komunikaciji vsaj implicitno učimo organizirati osebne in skupinske sposobnosti, oblikujemo v njej tudi učinkovito vodenje klime in kulturo.

Za uspeh komuniciranja je najprej pomembno poslušanje, ki je bistveno za vzpostavitev in vzdrževanje dobrega stika. Brajša (1993) razlikuje celo četverno poslušanje:

1. osebnosti sogovornika,
2. vsebine sporočila,
3. pomena našega odnosa do prejemnika in
4. razsežnosti odnosa.

Ta štiri poslušanja je seveda zelo težko uresničiti. Tudi pri poslušanju se na praktičnih primerih učimo poskusov in zmot z namenom samokorekcije. Navajeni smo poslušati vsebine, pri tem pa se ne vživljamo v osebnost sogovornika in ne poslušamo lastnega sebstva. Prav tako bi potrebovali tudi primere za presojo razsežnosti odnosa. Poslušanje je bilo v tradiciji bolj čislano v funkciji uboganja kot je danes v funkciji samostojnega učenja.

Četverno poslušanje omogoča uresničevanje didaktičnega principa individualizacije in diferenciacije, ker se učitelj postavlja v različne socialne vloge kot so prenašalec znanja, olajševalec znanja, animator, raziskovalec, usmerjevalec (mentor) in sodelavec pri učenju učencev. Te vloge mu

omogočajo razumevanje vsakega učenca. Zlasti pri olajševanju bi morali biti starši in učitelji bolj previdni. »Ni treba spraševati, od kod toliko neizrabljene energije, notranjega nemira in nepotrpežljivosti pri otrocih, če vemo, kaj vse jim skušamo olajšati« (Zalokar Divjak, 2000: 29). Učitelji v razredu in vzgojitelji v dijaških domovih bi morali olajšave usmerjati tako, da bi dijaki sami opravljali tisto, kar jih zanima in kar zmorejo. Premalo se poudarja potreba po usklajevanju interesov, ker brez skupinskega usklajevanja tudi ni skladne osebnosti.¹⁰

Dobra komunikacija omogoča občutek smiselnosti lastne in tuje dejavnosti z jasnimi izhodišči in nameni, izkazuje več skupnega kot nasprotno, 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.

Še nedavno so se pri nas pojavljala stališča o prijazni šoli. Pogoj zanjo je prijazna komunikacija v smislu ljubeznivosti, prisrčnosti in privlačnosti v sproščenem in zaupnem ozračju. Vendar pa to ni dovolj za kvalitetno šolo s kvalitetno komunikacijo. Dosežemo jo še z naslednjimi vrednotami in osebnimi značajskimi lastnostmi kot so »svobodomiselnost, (samo)spoštovanje, velikopoteznost, širokosrčnost, razumevanje in popustljivost« (Gross, 2001: 266). Videti je, da se v šoli tega ne uči, ker nima podpore v drugih ustreznih vrednotah, za pozitivno komunikacijo. Negativno komunikacijo učitelja z učencem (ali obratno), ki se dogaja v »jeziku zavračanja«, doživlja prizadeti učenec kot represivno. Žal pa danes pogosto razumevanje že kateregakoli elementa represije kot negativnega, vodi k odklonitvi v razpuščenosti, anarhičnosti in razvajanosti otrok. Seveda pa bilo utopično in idealistično misliti, da bi morala biti v šoli komunikacija le pozitivna brez »jezika nesprejemanja« oz. zavračanja, glede na tendence integrativnosti pouka in socialne vključujočnosti, pa je vsekakor bolj priporočljiva. Idealizacija dobre šole, dobrega učitelja, dobre komunikacije gre včasih do te mere, da to že preprečuje optimalizacijo dejanske komunikacije.

Podobno se tudi veliko poudarja učiteljev pozitiven odnos do učencev, čeprav vemo, da ne more biti samo pozitiven. Veliko se tudi poudarja, da bi učitelj zastavljal učencem vse tipe vprašanj in dovolil, da jih tudi učenci njemu, prav tako tudi, da bi upošteval vse tipe osebnosti npr. po Myer-Briggsovi razvrstitvi. Prav tako se tudi veliko poudarja, da naj bi šola razvijala vse vrste inteligenc po Gardnerju in ne le racionalno, ampak predvsem duhovno kot krovno.

Kroflič priporoča učitelju samoomejitveno avtoriteto. Ta je po eni strani odgovor na vzgojne težave, po drugi strani pa odpira vprašanje, ali gre za samoomejitve, ki so le objektivno dane (npr. šolski urni sistem v smislu organizacije dela ali psihosomatske zmožnosti učitelja), ali tudi subjektivno, ki zadeva prepričanja, vrednote, interese udeležencev edukacije. Nadaljnji pomembni vprašanji sta, 1. ali so te omejitve posamezniki z veseljem sprejemajo, ali jih lahko tudi po potrebi spreminjajo in presegajo in 2. ali je to sprejemanje/preseganje zdravo ali nezdravo. Avtoritarnost je samo izhod v sili, ker dolgoročno pomeni slabo komunikacijo.

Skupinski interesi nas v šoli in izven nje usmerjajo k sodelovanju z drugimi, parcialni in sebični pa nas od tega odvrčajo. Od stopnje skladnosti interesov je odvisna stopnja kakovosti komunikacije in medsebojnih odnosov. V jeziku sprejemanja jo dosegamo, v jeziku 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, delnih interesov v avtentični skupnosti, upoštevanje pravil idealnega komuniciranja, dosledno upoštevanje načela enakih možnosti, maksimalizacija načela tolerance, itd. Ni mogoče vedno zmagovati brez porazov.

Odnos med slabo in dobro komunikacijo

Tabela 2: Razlike med slabo in dobro komunikacijo

Jezik zavračanja	Jezik sprejemanja (T. Gordon)
Separatni jezik	Skupni jezik
Avtokratska	Demokratična
Toga	Prožna
Zaprta	Odprta
Konfliktna	Usmerjena k reševanju konfliktov
Egocentrična	Altruistična
Pasivna in agresivna brez utrjenih meja	Asertivna z upoštevanjem meja med jaz in ti
Enostranska – brez povratne informacije	Dvostranska s povratno informacijo ¹¹
Nezadovoljliva	Zadovoljuje vse (edukacijske) potrebe

Seveda je res, da so t. i. slabe lastnosti na levi strani *tabele 2* v posebnih okoliščinah lahko dobre, na splošno pa niso, kar opravičuje takšno razvrstitev za večje število primerov. Tako komunikant in komunikator že vnaprej z veliko verjetnostjo sklepata na izid komunikacije podobno kot na spodbude za eno ali drugo. V dobri komunikaciji sta njuni mesti relativni in zamenljivi, v slabi pa je komunikator stalno na prvem mestu. Zato je dobro poznati spodbude in ovire za dobro komunikacijo, ki jih prikazuje naslednja tabela.

Tabela 3: Ovire in spodbude za dobro komunikacijo

Mehanizem boja ali bega	Avtorefleksija
Negativen odnos do sprememb	Pozitiven odnos do sprememb
Škodoželjnost	Dobronamernost
Ustvarjanje zaprte, neprijazne klime	Ustvarjanje odprte, prijazne klime
Avtokratsko vodenje	Demokratsko vodenje
Toga osebnost	Prožna osebnost
Nizka frustracijska toleranca	Visoka frustracijska toleranca
Negativni stres – distres	Eustres
Slabo poslušanje, informacijski šumi	Četverno poslušanje (Brajša)
Dezinformacije	Kompleksno informiranje
Nizka in negativna samopodoba	Visoka in pozitivna samopodoba
Storilnostna šola z negativno selekcijo	Učeca se organizacija
Enodimenzionalno mišljenje	Večdimenzionalno mišljenje
Anti-intelektualizem in ozka lojalnost	Intelektualna klima s pripravljenostjo na dialog
Absolutizacija pravilnega mišljenja – fanatizem	(Ne)pravilno mišljenje – (ne)adekvatna komunikacija
Argument moči	Moč argumenta
Jaz sem O.K. – ti nisi O.K. Jaz nisem O.K. – ti nisi O.K.	Jaz sem O.K. – ti si O.K. (T. A. Harris) Jaz nisem O.K. – ti si O.K.
Strategija zmagam – izgubiš	Strategija zmagam – zmagaš (Bluestein)
Socialno izključujoča	Socialno vključujoča

Samo poznavanje dejavnikov še ni dovolj, da bi dobro komunikacijo tudi obvladali. Umetnosti dobre komuniciranja se učimo prav zato, da bi vedeli, kako s komunikacijo vplivamo nase in na druge in kako bi se tako

izognili pogostim razočaranjem. V komunikaciji je pomembno upoštevati in preverjati, ali smo izpolnili naslednje komunikacijske funkcije:

1. spoznavno – predstavitveno, ki vključuje poimenovanje, definiranje, posredovanje, poizvedovanje, predlaganje, poročanje, informiranje, vpraševanje po počutju in po potrditvi,
2. predstavitveno – izrazno z izražanjem lastnih pobud, mnenj, kaj je kdo dolžan ali ima pravico storiti, (ne)strinjanjem, vabljenjem in sprejemanjem povabila, obljubljanjem, ugotavljanjem možnosti obstoja česa in izražanjem pripravljenosti za dejanje,
3. čustveno izrazno s pozitivnimi in negativnimi čustvi, moralnimi stališči, opravičili, pričakovanji,
4. vplivajnsko s predlogi, prošnjami, dajanjem navodil, zahtevami, svetovanji, sklepanji o ravnanju, prošnjami, da sogovornik ponovi besede prvega govorca (*backtracking*),
5. funkcije jezikovnih vzorcev za vzpostavljanje stikov z ljudmi: nagovarjanje neznanca, ohranitev dobrega stika, predstavitev sebe in drugih, voščila.

Na poti h komunikacijski didaktiki

Komunikacijsko didaktiko¹² opravičuje večplastna narava komunikacije v naravi človeka. V izbranem načinu ali stilu komunikacije izražamo tudi način ali stil mišljenja v stilu življenja. Dobra komunikacija je večstranska. Enostransko racionalno analitično mišljenje preveč omejuje dobro komunikacijo prav tako kot tudi občutki zavrtosti, podcenjevanja, poniževanja, ogroženosti in omejenosti.

Razvoj subjektivnega znanja je možen na osnovi osebnih izkušenj oz. izkušenskega učenja (*experiential learning*), ki ga spodbuja komunikacijska didaktika. Z njeno pomočjo učitelj in vodstvo šole ustvarjata odprto, sodelovalno klimo med udeleženci edukacije in upoštevata individualne, subjektivne razlike med njimi. Le s sodelovalno komunikacijo udeleženci presegajo morebitno slabo vest z dobro vestjo. V družini in šoli je zelo pomembno usmerjati komunikacijo po benigni spirali glede na to, h kakšnim slabim, razdiralnim učinkom vodi maligna.

Takšna didaktika je tudi kontekstualna, ker s spodbujanjem komunikacije med sodelavci v podjetju ali drugi ustanovi upošteva družbeno

etiko. 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 razmejujeta ravno pred ljubečo medosebno komunikacijo. Zelo pomembno je usmerjati komunikacijo po benigni spirali glede na to, kakšne slabe, razdiralne učinke ima lahko maligna.

V šoli je treba skušati vedno znova dosežati ravnotežje med različnimi vrstami komuniciranja. Pri tem ne gre le za odnos med govorico telesa in verbalno govorico, ampak tudi znotraj verbalnega sporočanja med ustnim izražanjem in pisano besedo. Vemo, da se v šoli čedalje več piše, ker je to domnevno tudi bolj objektivno preverljivo in lažje ocenjevati. Po živi in pisani besedi se šola se nahaja med *mythosom* in *logosom*. Postmoderno stanje je tudi postnarrativno, kar pomeni, da imajo zgodbe z branjem, pisanjem in ustnim izražanjem prav takšno mesto kot eksaktno znanje. Ker učitelji stihijsko nihajo med polno besedo pojma, smisla in pomena in prazno, krhko besedo, za katero ne stoji ničesar, 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 tudi med razvijanjem kritičnega mišljenja in nekritično rabo učne tehnologije, med zadovoljevanjem potrebe po ponotranjenju znanja in hlastanjem po informacijah, ki so na mrežni način pridobljene. Ker je komunikacija v šoli pretežno površinska in premalo globinska, tako kot so tudi stili učenja, je v njej premalo nastajanja novih, osebnih spoznanj in je čedalje manj spodbud zanje.

Kunst Gnamuš (1992) razlaga, da je jezik pri pouku sredstvo sporazumevanja. Z govornimi dejanji v razredu uravnavamo medsebojne odnose. Jezikovna didaktika npr. pojasnjuje vsebino, cilje in metode jezikoslovne spoznavanja. Analogno lahko rečemo tudi za naravoslovno in družboslovno didaktiko. Njena naloga je ugotavljati jezikovnofunkcijsko zgradbo pedagoškega govora. Ker učitelji pogosto ne razlikujejo med odnosnim in spoznavnim govorom, se morajo ukvarjati z disciplinskimi težavami. Obenem jim pa ni jasna povezava med negativnimi, samoomejujočimi stališči in z jezikom zavračanja. Udeleženci pouka sporazumevanje med seboj različno razumejo že zato, ker se razlikujejo po socialnem izvoru, moči, željah in namerah.

V medsebojnih odnosih v šoli nastajajo nesporazumi tudi zaradi zamenjevanja ravni in vrst komuniciranja. Škoda je, da javna šola skoraj ne razlikuje med koristno – eksistenčno in bivanjsko – eksistencialno, pred-

metno in subjektivno interpersonalno komunikacijo. Mejne, krizne primere rešujejo svetovalne službe in interesne (izvenšolske) dejavnosti, razne mladinske organizacije.

Spoznanje, da različne individualne osebnosti rabijo različne vrste komunikacij bolj ali manj pogosto, je tudi didaktično aplikativno. Celo v različnih starostnih obdobjih iste osebnosti prevladujejo druge vrste komunikacij. To pomeni, da učitelj že zaradi generacijske razlike uporablja raje drugo vrsto komunikacije kot učenec. Toda če zaradi povečevanja zahtevnosti šole prevladuje objektivna komunikacija, potem udeleženci slej ko prej rabijo kompenzacijo druge v drugih vrstah komunikacije. Učenci se tako sprostijo v izvenšolskih aktivnostih, mladina in odrasli v društvih in klubih. Sistematičnosti pouka ni brez jasnosti in razločnosti komunikacije, ki vključuje:

1. tip komunikacije (npr. znanstvena, vsakdanja),
2. enopomenskost simbola v kontekstu,
3. interpretacijo posameznih izrazov v celotnem kontekstu,
4. normo, da je treba spremenjene pomene izrazov na novo opredeliti,
5. možnost nesporazuma in konflikta in iskanje v njem tega, kar je skupno.

Učitelji v javni šoli si ne vzamejo časa za spodbujanje ustvarjalnosti učencev na osnovi njihovega subjektivnega znanja, osebnostno pomembnega učenja in ustvarjalnega mišljenja. Rutinskim učiteljem je predvsem pomembno, kolikšna je količina učnih vsebin ne glede na njihov namen.

Izkustveno učenje je za vsakega učenca nenadomestljivo. Ne gre za namerno zanemarjanje, ampak za sistemske omejitve in ponekod tudi blokade, ki spodbujajo strah pred neprijetnimi čustvi, reakcijami odpora in posredno tudi nasilje v šoli. Zato učenci premalo poznajo sebe, da bi komunicirali v skladu s svojimi vrednotami.

Za odprto šolo je značilna individualna in socialna kultura. Ker je samospoznanje subjektivno, to pomeni, da je odgovorno, ker posameznik sprejema nase tveganje za odločitve, morebitni ugovor vesti in napačne rešitve.

Doslej smo znanje razumeli predvsem kot kognitivne učne vsebine, ki jih učitelji iztrgajo iz interdisciplinarnega konteksta in jih posredujejo učencem. Znanje pa je predvsem kot (trenutni) rezultat interaktivnega procesa ubesedovanja, v katerem so bolj ali manj uspešno uporabljene argumentativne in retorične spretnosti. Pri njegovem sooblikovanju so bolj

ali manj aktivno vključeni tudi drugi (aktualni ali potencialni) učni viri in učenci, ki pospešujejo ali zavirajo odnose med udeleženci interakcije v razredu in v širšem družbenem okolju (šoli, družini, lokalni skupnosti, državi). S pomočjo tega znanja učitelji pri učencih spodbujajo, razvijajo in obvladujejo spretnosti jezikovne rabe kot tudi njihovo osredotočanje na proces ubesedovanja, in ne le na njegov rezultat. Subjektivno znanje ne more dobiti sistemskega mesta brez interakcijske komunikacije na vseh ravneh od izkustvene do razumske in duhovne na osnovi pluralizma interesov v demokratični pedagoški kulturi. To pomeni, da je pot do tega rezultata smiselna prek spodbujanja reflektivnega izkušenjskega učenja.

Učenje je za Kolba, Entwistle in Jarvisa proces, v katerem se znanje ustvarja s transformacijo izkušenj. Kolb razlikuje med akomodativnim, divergentnim, konvergentnim in asimilativnim učnim stilom. Kriteriji spoznavanja teh stilov so: odnos izkušnja – abstrakcija, opazovanje ali refleksija in aktivno preizkušanje. Za divergentni učni stil je značilno prepuščanje čustvom in domišljiji in ga lahko povezujemo z divergentnim, ustvarjalnim in noetičnim mišljenjem z desno polovico možganov.

Za »transformativno šolo« (*transformative school*) je značilno transformativno učenje (*transformative learning*) z ustvarjalnim sodelovanjem med udeleženci edukacije. Scardamaglia in Bereiter (1989) razlikujeta naslednje štiri osnovne stile učenja in pouka:

1. Učenje je sprejemanje, shranjevanje in reprodukcija znanja, ki mu odgovarja pouk kot transmisija, prenašanje ali transfer znanja. Takšnega učitelja označuje Fox metaforično »dostavno vozilo« ali »natakar«. Zanimivo pa je, da niti samo globinski stil ne daje trajnih rezultatov nasproti površinskemu transmissijskemu pouku s kopičenjem znanja po aditivnem in akumulativnem pristopu. Trajne učinke daje fleksibilno uravnoteženo menjavanje različnih stilov.
2. Če je učenje pridobivanje gibalnih, jezikovnih in drugih spretnosti, je pouk razvijanje spretnosti in sposobnosti učencev. Učitelj kot »gradbenik« ali »trener« omogoča učencem, da vadijo spretnosti v različnih situacijah. Poudarek je na proceduralnem in ne na vsebinskem znanju. Jedrni problem je, kako naj se osredotoči na višje spoznavne spretnosti in te poveže s cilji in kako naj doseže prenos znanja v različne situacije. Učitelj ne ravna dobro, kadar zaposluje le nižje ravni učenčevih sposobnosti, dobro pa ravna, kadar krepi avtonomijo učenca pri izbiri težjih problemov za višje učenčeve sposobnosti, ki jih je treba povezati s cilji in doseči prenos v razne situacije.

3. Učenje in znanje sta aktivna konstrukcija pomena, pouk pa je spodbuda za pojmovno spreminjanje učenca. Prototip tega učitelja je Sokrat. Poučevanje je potovanje oz. vodenje učenca na poti proti ciljem. Učitelj daje učencu možnost samostojnosti in mu pri tem pomaga, da ne zaide. Igra vlogo mentorja oz. moderatorja, ki ustvarja in razrešuje (konfliktne) situacije. Metafora zanj je »vodnik« na poti do znanja v smislu konstrukcije pomena. Odprto vprašanje je, do katere mere sme vstopiti v učenčev svet izkušenj in razumevanj. Slaba stran je, če učitelj učenca v tem svetu učitelj pusti, dobra pa je, če mu omogoči učenje iz napak.
4. Učenje je celovita osebnostna rast. Poučevanje je spodbujanje razvoja učencev s tem, da jim učitelj preskrbi različne vire, izkušnje in spodbude. Učitelj je »vrtnar« ali »kipar«. Dobro je, če učitelj (skupaj z učeneci) načrtuje aktivnosti, ki te sposobnosti razvijajo in pri tem upošteva tudi njihove čustvene potrebe. Učitelj naj učencem omogoči razširitev njegovih interesov tako da načrtuje aktivnosti, ki jih razvijajo in pri tem upošteva tudi čustvene potrebe (povzeto po Marentič Požarnik, 2000: 285–287). Čim višji je stil, tem težje ga učitelj uporablja, ker je komunikacijsko bolj zahteven. Očitno je, da komunikacija pri transformacijskih stilih ne more biti več zgolj enosmerna, ampak postane vzajemna, dialoška, celovita. Ne zajema le racionalne strani, ampak še prej emocionalno, kar pa pomeni, da je učitelj kot njen spodbudnik tudi emocionalno kompetenten. Seveda pa naj bi pedagoška komunikologija in komunikacijska didaktika povedali, kako to izvesti

Sklep

V tem zapisu smo prehodili pot od razsežnosti komunikologije do pedagoške komunikologije in komunikacijske didaktike. Jasno je, da vseh bistvenih vprašanj nismo mogli obravnavati, ker presegajo njegove meje.

Mnoga vprašanja so v pedagogiki in didaktiki raziskana, ne da bi bila povezana s komunikacijskimi vprašanji. Pozabljamo, da učitelj motivira učence za učenje in sodelovanje s spodbudno komunikacijo in da mora biti komunikacija obenem tako široka, da vključuje vse štiri vrste učenja po Delorsu, kot so učenje za znanje, delo, sožitje in avtentično bivanje. Zato je treba povezovati eksistencialno komunikacijo z eksistenčno tudi v šoli tako kot subjektivno znanje z objektivnim, že znanstveno preverje-

nim. Prav tako se v komunikaciji povezujejo različne vrednote tako dejanske kot deklarativne, eksistenčne in projektivne, ciljne in instrumentalne. Pokazali smo, kako so edukacijski stili, kot so stili mišljenja, učenja in poučevanja povezani s komunikacijskimi.

Komunikacija je univerzalni medij učenja različnih pismenosti. Različne vrste komunikacije so ključ za razumevanje odnosov med učitelji in učenci z vidika jezika sprejemanja in zavračanja. Iz njih lahko sklepamo, ali so ti odnosi dobri ali slabi in ali je pouk kvaliteten. Bistveno je, da učitelji omogočijo v komunikaciji z učenci učencem hkrati dovolj varnosti in svobode, da ti lahko oblikujejo svoje odgovore, mnenja in vprašanja, da si upajo kaj vprašati. V dobri komunikaciji imajo učitelji dober stik z učenci in jim dovolijo tudi neustrezne odgovore, ki jih potem ti pod njihovim vodstvom korigirajo. Menim, da je v šoli učenja iz napak premalo, ker ga zgolj pravilno mišljenje blokira.

Dobra komunikacija je tudi demokratična po svoji interaktivnosti – medsebojni skupinski povezanosti med udeleženci. V njej se ukinja stroga in toga delitev na komunikatorja, ki diktira komunikacijo in komunikanta, ki jo sprejema.

Zelo pomembno je, da bi šola ponovno gojila funkcije dobrega (po Brajši četrtega) poslušanja. Poslušanje ne pomeni le hermenevtičnega odkrivanja pomena tradicionalnih modrosti in znanj, ampak pomeni tudi začetek življenja v (edukacijske) potrebe drugega in uvid v lastne potrebe telesa in duha. Brez dobrega poslušanja ni dobrega pomnjenja, dobre komunikacije in tudi ne kakovostnega pouka.

Opombe

- [1] Razlikujemo med različnimi stili mišljenja, učenja in poučevanja v šoli. Po Rancourtu razlikujemo med empiričnim, racionalnim, intuitivnim in fleksibilnim stilom spoznavanja in mišljenja, po Kolbu med izkustvenim, konvergentnim, divergentnim učenjem in po Marentič Požarnikovi med stilom poučevanja.
- [2] Obstaja več definicij znanstvene pismenosti. V prispevku Scientific literacy, v: <http://hypersoil.uni-muenster.de/2/01/05.htm>, str. 1–3, je znanstvena pismenost definirana kot presek 1. znanstveno-teoretske sposobnosti, 2. etične, emocionalne in estetske sposobnosti kot tudi učne, miselne, komunikacijske in socialne sposobnosti. Po projektu PISA pa ta pismenost vključuje razumevanje naravoslovnega znanstvenega vpraševanja, razumevanje temeljnih pojmov, zaupanje v načine znanstvenega mišljenja in dela kot tudi kritično refleksijo možnosti in meja znanstvenega spoznanja
- [3] Izraza »enosmerno – dvosmerno« sta prevzeta iz kibernetike, ki izhaja iz odnosa

- vhod in izhod in pomeni, da človek lahko komunicira z mehanskimi, medijskimi napravami. Nesporazum pri razumevanju pomenov obeh izrazov nastaja zato, ker so mehanske naprave po osnovni zamisli neodzivne, sogovornik pa je v po osnovni zamisli odziven, dialoški.
- [4] Habermas je s komunikativno interakcijo, v kateri je sprejemnik drugi subjekt, postavil v ospredje govorno proizvedeno intersubjektivnost. Z njo je hotel prikazati integrativno funkcijo jezika. Jezika ni brez uporabnika, ker se morata sogovornika sporazumeti o pragmatičnem, uporabnem smislu jezikovnih izrazov in ne le o semantičnem in semiotičnem.
 - [5] Šolska klima vključuje šolsko ekologijo (šolska zgradba, oprema, velikost šole), milje (izkustvo, izobrazbo, socioekonomski položaj učitelja in učenca, vrednotno orientacijo), socialno strukturo (pravila obnašanja) in kulturo šole z rituali, ceremoniali, navadami in cilji organizacije. Klima (ozračje, vzdušje) pomeni po Zabukovčevi in Bobnovi (Zabukovec in Boben, 2000) predvsem pedagoško dogajanje v razredu, ki ga določa kakovost medosebnih socialnih odnosov, osebni razvoj posameznikov in sistemske značilnosti s pravili, pričakovanji in mehanizmi kontrole. Šolska, organizacijska in razredna klima je lahko odprta ali zaprta, negativna ali pozitivna, delovno kooperativna ali averzivna.
 - [6] Na Pedagoškem inštitutu je mednarodni simpozij »Pomen in vloga jezika v vzgoji in izobraževanju« 10. 10. in 7. 12. 2005 pokazal na pluralnost pristopov zlasti k pedagoškemu jeziku. Pedagoški jezik v enciklopedijah ni enoznačno določen, ker ga ni mogoče očistiti hortikulturnih metafor in nima normativno obveznih enoznačnih pomenov za strokovno in vsakdanjo rabo.
 - [7] Hermenevtika je že tradicionalno znana kot metoda razumevanja in interpretiranja tekstov. Pri Heideggerju je hermenevtika eksistencialno razumevanje tu-bit, pri Gadamerju pa gre za zgodovinsko razumevanje govornice s pomočjo pojma učinkovnozgodovinske zavesti: zavesti o zgodovini učinkovanja razumevanja in zavesti o učinkovanju zgodovine na razumevanje.
 - [8] Strategija »zmagam – zmagaš« je znana v japonski kulturi in politiki kot *haragei*, ki vsebuje več veščin in pomeni komuniciranje na ravni trebuha in ne le srca in razuma. Besedno je mogoče govoriti »da«, čeprav si odločen za ne. Ker gre za harmonijo individualnih in družbenih interesov, se dogaja v skladu s splošno etiko. Zanj je značilno, da nikoli dokončno ne izrazimo svojega stališča, lahko pa preusmerjamo tok sogovornikove misli in mu prijazno pokažemo, naj odide.
 - [9] Vprašanje stilov zaznavanja učencev pri pouku se čedalje bolj raziskuje (npr. Tomić, 1997: 74; Kovač, J., et al., 2004: 80–90). Tomičeva objavlja samoevalvacijski vprašalnik, kako se učitelji spoznavajo pri uporabi zaznavnih poti VAKOG v komunikaciji z učenci.
 - [10] Premalo v družini in v šoli poudarjajo pomen skladne – kongruentne, integrativne – osebnosti z visoko pozitivno samopodobo, ki kot karizma proizvaja najboljše rezultate. Zato je vedno več oseb z raztreščenim bivanjem, nizko in pretežno negativno samopodobo, ki ne vidijo smisla življenja.
 - [11] Že antično izkustvo nam pokaže, da protiargument pomaga (hebrejski izraz »ezer keneged« pomeni pomaga proti). Če argumentiranje za in proti vodi k vzajemnemu zaupanju, dobimo dopolnilno sodelovanje. Na ravni praktične

logike so močni argumenti deduktivni, ker nimajo nasprotnih primerov. Šibki argumenti so induktivni; več imajo protiargumentov, bolj so šibki in obratno. Na dnu hierarhije moči argumentov je zmota, ki nima vrednosti resnice in jo zato protiargumenti lahko premagajo (Šuster, 1998).

- [12] Didaktika (gr. *didaskhein* – poučevati) je veda o poučevanju, učenju in šoli. Razlikujemo več vrst didaktike. Zlasti je uveljavljena členitev na občo in specialne didaktike. Blažič (et al., 2003) razvršča didaktiko na izobraževalno-teoretično, učno-teoretično in dialektično materialistično.

Literatura

- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, feb. l. 52, št. 1, str. 32–41.
- Berne, E. (1990). *Šta kažeš posle zdravo?* Beograd: Nolit.
- Blažič, M. (et al., 2003). *Didaktika*. Visokošolski učbenik. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- 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 komunikologija. Komuniciranje, problemi in konflikti v podjetju*. Zagreb: Školske novine.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Bratanić, B. (1993). *Mikropedagogija. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja. Priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buber, M. (1993). *Between Man and Man*. London & New York: Routledge.
- Chalvin, M. (2004). *Kako preprečiti konflikte?* Radovljica: Didakta.
- Coloroso, K. (1996). *Otroci so tega vredni. Notranja disciplina je največ, kar lahko podarimo svojemu otroku*. Ljubljana: Tangram.
- Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Labirinti.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training. The Program Proven to Help Teachers Bring Out the Best in Students of All Ages*. New York: Three Rivers Press.
- Gross, S., F. (2001). *Umetnost inteligentnega sporazumevanja. Izostrite občutek za medsebojne odnose*. Ljubljana: DZS.
- Jaspers, K. (2000). *O pogojih in možnostih novega humanizma*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Herrera A., in Mandić P. (1989). *Obrazovanje za XXI. stoljeće. Od tradicije do tehnološke revolucije*. Sarajevo: Svjetlost.
- Kroflič, R. (1999). Avtonomija šole/vrtca in učitelja/vzgojitelja ali, kako in kam bomo vozili v skladu z zakonodajo? *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, 5, str. 7–9.
- Kunst-Gnamuš, O. (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.
- Lavrič, A. (2004). *Učni stili v multimedijem izobraževanju*. Disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Mandič, T. (1998). *Psihologija komunikacije*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Parsons, T. (1951). *Toward a General Theory of Action*. New York: University Press.
- Rosenberg, M., B. (2004). *Nenasilno sporazumevanje: Jezik življenja*. Ljubljana: Društvo svetovalcev zaupni telefon Samarijan.
- Stoll, L. (2003). School culture and improvement. V: Preedy, M., Glatter, R. Wise, C. (ur.), *Strategic Leadership and Educational Improvement*, str. 93–109. New Delhi: P.C.P.
- Šuster, D. (1998). *Moč argumenta: Logika in kritično razmišljanje*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Tomič, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: FF Center za pedagoško izobraževanje.
- Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: FDV.
- Vreg, F. (1997). *Sporazumevanje živih bitij: etološki vidiki komuniciranja, vedenja, delovanja in preživetja človeka in živali*. Ljubljana: FDV.
- Watzlawick, P. (et al.) (1967). *The Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton.
- Watzlawick, P. (2000). *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber.
- Zabukovec, V., in Boben, D. (2000). *Učitelji in stili vodenja*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zalokar Divjak, Z. (2000). *Vzgajati z ljubeznijo*. Krško: Gora.