


MAŁGORZATA  
MĄDRY-KUPIEC



Komunikacja  
werbalna  
nauczyciela

i  
ucznia  
na lekcji

M. Mądry-Kupiec, *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków 2011  
ISBN: 978-83-7587-872-1, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

*prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski*

Redakcja wydawnicza:

*Joanna Kosturek*

Korekta:

*Aleksandra Bylica*

Opracowanie typograficzne:

*Katarzyna Kerschner*

Projekt okładki:

*Ewa Beniak-Haremska*

ISBN 978-83-7587-872-1

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)

Wydanie I, Kraków 2011

## Spis treści

Wstęp .....	9
Rozdział I	
Język – jego status i znaczenie .....	11
1. Próba określenia języka – przyjęcie definicji .....	11
2. Funkcje języka .....	15
3. Kompetencje komunikacyjne .....	19
4. Język w świetle teorii J. Lacana a konsekwencje dla pedagogiki .....	22
Rozdział II	
Mówienie nauczyciela i ucznia w klasie szkolnej .....	25
1. Cechy warunkujące mówienie nauczyciela i ucznia .....	25
2. Samoświadomość nauczyciela warunkiem dobrych relacji z uczniem .....	27
3. Dopuszczenie ucznia do głosu a mowa eksploracyjna .....	30
4. Mówienie środkiem wypowiedzenia .....	33
Rozdział III	
Słuchanie nauczyciela warunkiem dialogu z uczniem .....	37
1. Analizujące słuchanie mowy ucznia .....	37
2. Słuchanie nauczyciela jako otwarcie i wpływ na mowę ucznia .....	41
3. Co się zmienia w człowieku, który słucha? .....	44
4. Poczucie odrębności nauczyciela a empatia w słuchaniu .....	46
Rozdział IV	
Opis badań i interpretacja wyników .....	49
1. Organizacja badań .....	49
2. Charakterystyka badanych .....	49

3. Proporcje mówienia i słuchania nauczyciela i ucznia w klasie szkolnej .....	50
4. Czas przeznaczony na mówienie nauczyciela i ucznia na lekcji .....	52
4.1. Postawa nauczyciela w procesie komunikowania się z uczniem .....	56
4.2. Częstość zadawanych pytań na lekcji przez nauczycieli i uczniów .....	58
5. Czas przeznaczony na słuchanie nauczyciela i ucznia na lekcji .....	61

## Rozdział V

Analizujące słuchanie nauczyciela szansą na zrozumienie ucznia .....	65
1. Czynniki aktywnego słuchania najczęściej stosowane przez nauczycieli .....	65
2. Aspekty wypowiedzi, na jakie zwracają uwagę nauczyciele, słuchając uczniów .....	68
2.1. Treść wypowiedzi .....	69
2.2. Forma wypowiedzi .....	72
2.3. Sens wypowiedzi .....	73
3. Rozumienie wieloznaczności mowy ucznia przez nauczycieli .....	75

## Rozdział VI

Świadomość nauczycieli dotycząca sposobu mówienia i słuchania ucznia .....	81
1. Formy wypowiedzi najczęściej stosowane przez nauczycieli i uczniów .....	82
2. Znaczące cechy osobowe wyrażane we wzajemnym porozumiewaniu się nauczyciela i ucznia .....	85
3. Rodzaje komunikatów wypowiadanych przez nauczycieli do uczniów – w opinii badanych .....	88
3.1. Wypowiedzi nauczyciela wywierające wpływ na ucznia .....	88
3.2. Wypowiedzi nauczyciela w tłumaczeniu złożoności zjawisk .....	95
3.3. Werbalne sposoby zachęcania uczniów do mówienia .....	99
3.3.1. Starania o zainteresowanie ucznia zagadnieniem .....	100
3.3.2. Nieprzerywanie wypowiedzi ucznia .....	101
3.3.3. Chwalenie ucznia przez nauczyciela .....	102
3.3.4. Uważne słuchanie ucznia przez nauczyciela .....	104

3.3.5. Wzmacnianie i niekrytykowanie przez nauczyciela wypowiedzi ucznia .....	105
3.3.6. Niezajmowanie się zachęcaniem uczniów do mówienia .....	106
4. Czynniki ułatwiające i utrudniające mówienie w relacji wychowawczej .....	108
4.1. Czynniki ułatwiające mówienie w relacji wychowawczej .....	108
4.2. Czynniki utrudniające mówienie w relacji wychowawczej .....	111
5. Czynniki ułatwiające i utrudniające słuchanie ucznia przez nauczyciela .....	114
5.1. Czynniki ułatwiające słuchanie .....	114
5.2. Czynniki utrudniające słuchanie .....	116
6. Informacje zwrotne od uczniów o sposobie komunikowania się nauczyciela .....	118
Rozdział VII	
Mówienie i słuchanie w relacji wychowawczej – analiza lekcji .....	123
1. Nauczyciel jako monologujący czy dialogujący partner ucznia? .....	124
2. Nauczyciel słuchający wypowiedzi ucznia .....	132
3. Najważniejsze czynniki utrudniające nauczycielowi słuchanie .....	136
4. Samoświadomość nauczyciela dotycząca mówienia w relacji wychowawczej .....	138
4.1. Formy wypowiedzi nauczycieli i uczniów .....	139
4.2. Znaczące cechy osobowe wyrażane we wzajemnym porozumiewaniu się nauczyciela i ucznia .....	141
4.3. Wypowiedzi wywierające wpływ na ucznia .....	143
4.4. Wypowiedzi nauczyciela tłumaczące uczniom zawiłą problematykę .....	145
4.5. Wypowiedzi pedagoga zachęcające uczniów do mówienia .....	146
Wnioski .....	149
Zakończenie .....	153
Bibliografia .....	155
Spis tabel .....	163
Spis wykresów .....	164

## Wstęp

Słowo jest nieodłącznym elementem ludzkiego życia. Towarzyszy nam we wszystkim tym, co robimy, jak myślimy, czy też co przekazujemy drugiej osobie. Nawet komunikacja niewerbalna odczytywana jest za pomocą słów. Powszechność użycia słowa wskazuje na siłę jego oddziaływania i zarazem sprawia, że posługiwanie się nim wydaje się czymś oczywistym, niemającym w sobie nic tajemniczego. Zatem, by dostrzec znaczenie słowa i docenić jego wartość, należy spojrzeć na nie w inny sposób. Staje się to możliwe wtedy, kiedy wraz z mówieniem zostanie uwzględnione słuchanie, zgodnie z myślą J. Lacana, że: „mowa przywołuje odpowiedź, poszukuje Innego”<sup>1</sup>.

Mówienie i słuchanie nabiera szczególnego charakteru i znaczenia w relacji edukacyjnej, która opiera się na wykorzystaniu słowa. Właśnie tej tematyce poświęcona jest niniejsza książka, w której analizie poddałam komunikację werbalną nauczyciela i ucznia oraz przebiegający między nimi proces słuchania. Skoncentrowanie się na tych dwóch elementarnych aspektach porozumiewania się, z pominięciem komunikacji niewerbalnej, ma na celu uchwycenie specyfiki rozmowy edukacyjnej wraz z czynnikami, które ją ułatwiają bądź utrudniają.

Podjęte badania empiryczne służyły rozpoznaniu i scharakteryzowaniu sposobu mówienia i umiejętności słuchania przez nauczyciela na lekcji, w celu zrozumienia również zachowań komunikacyjnych dzieci i ich wpływu na sposób porozumiewania się z uczącym. Interesowało mnie, co, jak, ile i w jakim celu mówi nauczyciel do ucznia i jakiego rodzaju komunikaty stosuje oraz na czym polega specyfika jego słuchania w kontakcie z dzieckiem. W tym aspekcie zwróciłam uwagę na stopień refleksji nauczycieli nad swoim sposobem komunikowania się z uczniem. Z drugiej strony ciekawiło mnie, w jakiej mierze nauczyciel dopuszcza ucznia do głosu i zachęca go do mówienia. Kwestia ta jest o tyle ważna, o ile mówienie umożliwia rozwój myślenia dziecka oraz staje się drogą do uzyskania przez nie wpływu na proces uczenia się i na relację z nauczycielem.

---

1 J. Lacan, *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie. Referat wygłoszony na kongresie rzymskim 26–27 września 1953 w Istituto di psicologia della universit'a di Roma*, KR, Warszawa 1996, s. 112.



W badaniach wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego, by poznać opinię nauczycieli na temat ich sposobu mówienia i słuchania uczniów. Zebrane dane porównałam z opinią uczniów o komunikacji nauczycieli z młodzieżą na lekcji. Zastosowałam w tym celu dwa rodzaje kwestionariuszy ankiet – jeden przeznaczony dla wychowawców i drugi adresowany do wychowanków. Dzięki porównaniu danych w obydwu badanych grupach dowiedziałam się, jak młodzi ludzie oceniają sposób porozumiewania się nauczycieli w klasie szkolnej oraz jak jawi się to samym zainteresowanym. Dodatkową metodą badań była obserwacja, która umożliwiła zebranie nowych danych, odnoszących się do analizy znaczeniowej treści wypowiedzianych przez nauczyciela i ucznia. W zastosowanej obserwacji wykorzystałam technikę próbek zdarzeń, a do rejestracji jej wyników posłużyły mi nagrania lekcji. Nagranych zostało 20 godzin lekcyjnych z różnych przedmiotów. Z nagranych lekcji sporządziłam stenogramy, których analiza w zestawieniu z danymi z ankiet miała na celu ukazać rzeczywistą relację werbalną nauczyciela i ucznia na lekcji.

Opracowane wyniki badań znajdują się w drugiej części książki (rozdziały IV–VII). W rozdziałach IV, V i VI rozpatruję kolejno proporcje mówienia i słuchania przez nauczyciela i ucznia na lekcji, specyfikę słuchania ucznia przez nauczyciela oraz zakres, w jakim pedagogzy są świadomi swojego sposobu porozumiewania się z młodzieżą. Analizy tej dokonuję, porównując obie badane grupy: nauczycielską i uczniowską na podstawie wyników uzyskanych z badań ankietowych. Natomiast rozdział VII w całości jest poświęcony analizie jakościowej nagranych lekcji, gdzie zestawiam uzyskane wyniki z danymi z badań ankietowych.

Odniesieniem teoretycznym do uzyskanych wyników badań jest pierwsza część książki (rozdziały I, II i III), w której zostaje zarysowana ogólnie problematyka komunikacji werbalnej nauczyciela i ucznia. Podejmuję tu rozważania nad rolą i znaczeniem języka, zastanawiam się również nad cechami warunkującymi efektywne mówienie i słuchanie w relacji nauczyciela i ucznia na lekcji.

Książka powstała na podstawie rozprawy doktorskiej napisanej pod naukowym kierunkiem prof. dr hab. Henryki Kwiatkowskiej z Uniwersytetu Warszawskiego. W tym miejscu chcę podziękować Pani Profesor za otwartość, życzliwość i kompetencje. Dziękuję szczególnie za konsultacje, które odbywały się drogą telefoniczną, dzięki czemu miałam możliwość doświadczenia procesu mówienia oraz słuchania ważnych i cennych uwag, które nie nakazywały, lecz wskazywały kierunek dalszych rozważań.

## Rozdział I

# Język – jego status i znaczenie

### 1. Próba określenia języka – przyjęcie definicji

Język jest dla człowieka zagadką i być może pozostanie nią na zawsze. Trudno go jednoznacznie określić i zdefiniować. Z jednej strony stanowi narzędzie porozumiewania się z innymi ludźmi, z drugiej bywa czynnikiem określającym sposób myślenia i percypowania rzeczywistości przez jednostkę.

Większość naukowców, analizując i badając język, próbowała przedstawić go jako model, jako system poza czasem i historią, mając na celu ujęcie go w pewne, stałe ramy. O tym właśnie mówi książka F. Jamesona pod znamienym tytułem *The Prison-House of Language*<sup>1</sup>. Autor rozprawił się w niej z rosyjskim formalizmem, Saussure’owskim strukturalizmem oraz jego późniejszymi rozwinięciami przez lingwistów. Badacze ci usiłowali narzucić myśleniu o świecie ten model, zamykając w nim, jak w starannie zbudowanym gmachu więzienia, zarówno świat, jak i wypowiadające go języki.

Tytułowe *the prison-house* to więzienie zbudowane po to, by uwięzić w nim ludzką mowę, jak również zbudowane z metajęzyków lingwistyki i filozofii, by za ich pomocą zdyscyplinować świat oraz ludzkie doświadczenie<sup>2</sup>. To modelowe więzienie budzi niechęć F. Jamesona do strukturalizmu i nadzieję, że za sprawą J. Lacana, J. Derridy, J. Kristevej, czyli poststrukturalistów oraz postmodernistów *the prison-house of language* uda się przekształcić w *the house of language*.

Powyższe rozważania prowadzą zatem do stwierdzenia, które przyjmuję za M. Bachtinem, że język ukazuje się jako ciągły potok stawania się. Istotne jest, by języka nie traktować jako bytu samego w sobie, lecz spojrzeć na niego jako na element wpisany w ludzką egzystencję, na stałe z nią powiązany i towarzyszący człowiekowi w jego byciu w świecie.

---

1 F. Jameson, *The Prison-House of Language. A Critical Account of Structuralism and Russian Formalism*, Princeton University Press, Princeton 1972.

2 G. Woroniecka, *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przed-rozumienia*, PWN, Warszawa 1998.



Język ma charakter twórczy, niezależny od bodźców wewnętrznych i zewnętrznych, na co zwrócił uwagę N. Chomsky<sup>3</sup>, podkreślając również, że odnosi się on do zagadkowej natury człowieka. Ten twórczy charakter języka, zdaniem W. von Humboldta, przejawia się w tym, że jest on wytwarzaniem, a nie tworem, jest specyficznym twórcą, który odwiecznie wytwarza siebie<sup>4</sup>.

Potwierdzeniem tych słów jest teza B.L. Whorfa – E. Sapira, że wszelkie myślenie dzieje się w języku, gdyż każdy język kształtuje obraz rzeczywistości, a różne języki tworzą różne obrazy rzeczywistości. Żadne dwa języki nie są wystarczająco podobne, by skonstruować identyczne światy<sup>5</sup>. Język nie tylko bowiem uzewnętrznia ludzkie myśli, lecz także wyraża aktywną bądź bierną postawę wobec życia.

Przesadne poddanie języka konwencjom wyjaławia go, czyni pustym, lub – jak powiedział J. Lacan – mową pustą, w której myślenie jest „opancerzone”, co prowadzi do indolencji językowej. Zdaniem H.-G. Gadamera, kto mówi

[...] językiem całkowicie skonwencjonalizowanym w doborze słów, w syntaksie, w stylu (co niekiedy charakteryzuje starszych), traci moc bezpośredniości i ewokacji, które może osiągnąć jedynie przez indywidualizację językowego zasobu słów i językowych środków wyrazu<sup>6</sup>.

Z kolei odrzucenie wszelkich norm językowych wydaje się na tyle absurdalne, że niemożliwe. **Zatem, co chcę podkreślić w tej książce, szansą na wyrażenie siebie, jak również na rozmowę z innym może być także język potoczny – ważny dla osiągnięcia porozumienia, współbycia z ludźmi oraz potrzebny do ciągłego poszukiwania i odkrywania siebie, własnej podmiotowości.**

Dla dalszych rozważań istotne jest również **przyjęcie stwierdzenia, że „wiedza i podmiot muszą mieć i mają charakter dialogiczny”<sup>7</sup>, a więc podmiot powstaje w drodze dialogu przez język lub dzięki niemu, jako warunkowi koniecznemu, choć nie jedynemu.** Powstaje, czyli wciąż się kształtuje – jako wyraz tego, że człowiek bywa, a nie jest, a jeśli jest, to zawsze w drodze do języka – jak to ujął M. Heidegger.

Należy więc zaznaczyć, że

[...] zawsze istnieje/można odszukać pewien obszar, choćby nawet zrab/margines kreatywności, który jednostka transformuje/konstruuje/lub w którym może mieć/ma wolny wybór stylu swego myślenia/władania językiem, czyli inaczej mó-

---

3 N. Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt Brace & World, New York 1968.

4 Za: J. Życiński, *Język i metoda*, Zak, Kraków 1983.

5 *Ibidem*, s. 51–62.

6 H.-G. Gadamer, *Semantyka i hermeneutyka* [w:] *idem, Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, PIW, Warszawa 1979, s. 110.

7 U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Impuls, Kraków 2000, s. 87.

wiąc – pojawia się tu i ówdzie ewentualność jakiegoś mniej lub bardziej rozległego zakresu, w którym człowiek [...] potrafi autorsko doświadczać rzeczywistość oraz kreując wykraczać poza utarte orbity/zwyczaje/schematy, [...] i uwalniać się od nałożonych tu i ówdzie stereotypów<sup>8</sup>.

By uzyskać takie spojrzenie na język, trzeba dostrzegać w nim pewien brak, pewną niewystarczalność, co jest możliwe tylko wówczas, gdy potrafimy mieć do niego dystans. Wiadomo, że łatwiej patrzeć na język jako na system stały i pewny, a zarazem jednoznaczny, wyrażający w mowie konkretne normy, słuszne wartości itp., trudniej dostrzec w nim bogactwo i złożoność ludzkiego życia, przepełnionego zarówno tajemnicą, jak i ironią, tragizmem czy humorem. Można rzec, że język mówi przez istoty ludzkie, tak samo jak one mówią językiem.

Ta konkluzja prowadzi dalej do twierdzenia, że język nie tylko przekazuje myśli, informacje i jest jedynie środkiem komunikacji, lecz także – na co zwrócił uwagę J. Lacan, pisząc, że istotne jest to, co powoduje defekty komunikacji: przejęzyczenia, roztargnienie, zapominanie nazw itp. – że ma zdolność wypowiadania czegoś innego niż to, co mówi. Zgodnie ze słowami K. Jaspersa: „gdy zaczynam mówić, zaczynam się mylić”<sup>9</sup>. Potwierdzeniem tego odkrycia są lapsusy językowe, tj. podstawienie innego wyrazu zamiast właściwego, brak odpowiedniego słowa, czy też powiedzenie „czegoś zupełnie innego”, niż się zamierzało. Te paradoksy zdarzają się nawet wtedy (a może szczególnie wtedy), kiedy bardzo dba się o formę i logikę wypowiedzi, lub gdy pragnie się prawdziwe myśli ukryć pod innymi słowami.

Wymienione powyżej własności pozwoliły J. Lacanowi powiązać język i nieświadomość w słynnym aforyzmie: „Nieświadomość posiada taką samą strukturę jak język”<sup>10</sup>. Język dotyczy więc świadomości jednostki, ale równie dobrze funkcjonuje poza nią, mówi wiele, jak również wiele zakrywa. Stwierdzenie to pokazuje, że w czasie mówienia do innego może się ujawnić nasza nieświadomość w formie lapsusów językowych. Nie są one wypowiadane bez potrzeby, ich celem jest pobudzenie jednostki do refleksji, do szukania odpowiedzi na pytanie: „Czego ja chcę?”.

A zatem teza o języku jako lustrze życia nieświadomego obala holistyczną i humanistyczną koncepcję człowieka oraz rzuca nowe światło na język, mówienie i słuchanie w procesie nauczania i wychowania, ponieważ w takim ujęciu osoba nie ma pełnej władzy i kontroli nad tym, co mówi lub co da się wypowiedzieć. Nauczyciel, słuchając wypowiedzi ucznia i odpowiadając na jego pytanie, może wychwycić sens, znaczenie niezwerbalizowane bezpośrednio przez dziecko, a dzięki swojej odpowiedzi nauczyciel pozwala mu na dotarcie do tego, „o co mu właściwie chodzi”.

---

8 *Ibidem*, s. 90.

9 K. Jaspers, *Filozofia egzystencji*, PIW, Warszawa 1989, s. 226.

10 J. Lacan, *Écrits*, Seuil, Paris 1966 [tłum. własne].

W życiu codziennym istnieje pewna niemożność idąca często w parze z nieprzekładalnością (w danej sytuacji, momencie) myśli, uczuć na słowa, kiedy indziej, w innym kontekście wiadomych autorowi i łatwo przez niego artykułowanych. Okazuje się, że „życie nieświadome” ma duże znaczenie dla tego, co, jak i po co mówimy – burzy ono komunikacyjny dyskurs, nieprzypadkowo ukazując inny, ukryty sens wypowiedzi.

Język jest dla nas baśniowym mechanizmem pozwalającym wyrazić nieskończoną liczbę myśli lub rzeczy za pomocą skończonej liczby znaków, ponieważ znaki te zostały tak dobrane, by mogły odtworzyć dokładnie to wszystko, co może okazać się nowym znaczeniem, i powierzyć mu oczywistość pierwotnych oznaczeń rzeczy<sup>11</sup>.

W moich rozważaniach odwołuję się również do myśli hermeneutycznej H.-G. Gadamera, zgodnie z którą język jest symbolem zakrywającym świat znaczeń, w którym wielorakie powiązania różnorodnych sensów tworzą bogatą grę znaczeń. Jak twierdzi Gadamer, „język odsyła nas zawsze poza siebie i poza to, co wyrażnie przedstawia”<sup>12</sup>. Filozof wyróżnił dwie formy zakrycia znaczeń:

- „to, co w mówieniu nie jest powiedziane”<sup>13</sup> – a przecież obecne, czyli to, co wyraża milczenie lub co jest przemilczane, zazwyczaj dlatego, że ma dużą wagę, olbrzymie znaczenie – zbyt duże, by można je było wyrazić;
- „to, co zakryte przez mówienie”<sup>14</sup> – a więc mówienie o rzeczach nieistotnych, pozornych, często niezwiązanych z sednem sprawy bądź wokół niego krążących; celem jest zatuszowanie tego, co chce się powiedzieć.

Odkrycie tego, co niezrozumiałe, polega nie na semantycznym dopełnianiu znaczenia znaków, lecz na docieraniu do ukrytych sensów wypowiedzi językowych<sup>15</sup>. Chodzi tutaj nie o pełne zrozumienie przeżyć i poglądów drugiej osoby, lecz o gotowość do spotkania z niezrozumiałym, wyrażającą się otwartością na innego i brakiem jakichkolwiek założeń na jego temat i tego, co mówi. Każda wypowiedź ma jakieś motywy i w przypadku każdej można zapytać: „Dlaczego to mówisz?”. I dopiero wówczas, gdy to, co niepowiedziane, jest rozumiane łącznie z tym, co powiedziane, wypowiedź może być w ogóle zrozumiała<sup>16</sup>. Połączenie tego, co wieloznaczne, czyli niedopowiedziane, pomyłone, niewypowiedziane, z tym, co niesie ze sobą znaczenie słów i wypowiedzi bądź ich brak, daje nam pełny obraz sensu, jaki chce stworzyć (choć którego niekoniecznie jest świadom) nadawca. Istotne jest zatem zwrócenie uwagi na strukturę głęboką – semantycz-

11 M. Merleau-Ponty, *Proza świata. Eseje o mowie*, Czytelnik, Warszawa 1976.

12 H.-G. Gadamer, *Semantyka...*, op. cit., s. 107.

13 *Ibidem*.

14 *Ibidem*.

15 *Ibidem*.

16 H.-G. Gadamer, *Niezdolność do rozmowy*, „Znak” 1980, nr 3, s. 372.

ną, jak również na wszelkie pomyłki w obszarze słowa oraz ich wpływ na sposób tworzenia ludzkiej wiedzy o świecie, o sobie i o innych. To stanowisko pokazuje bliskość obszarów zainteresowań językoznawstwa i pedagogiki.

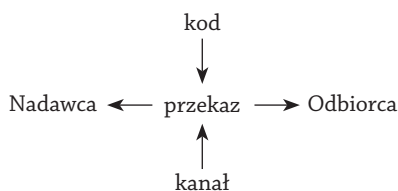
## 2. Funkcje języka

Posługiwanie się językiem służy zarówno pewnym ogólnym, jak i zróżnicowanym celom, stąd pojawia się kategoria funkcji języka, podkreślająca jego używanie oraz wiążącą się z nim specyfikę.

Owa specyfika wyznaczona jest daną sytuacją, dziejącą się w określonym miejscu, osobami, które biorą w niej udział, i treściami, jakie przekazują, oraz wszystkim tym, co dzieje się pomiędzy nadawcą a odbiorcą komunikatu.

Ogólnie wyróżnia się dwie główne funkcje języka, uznawane za podstawowe – reprezentatywną wobec rzeczywistości i komunikacyjną, służącą porozumiewaniu się ludzi. Wielu autorów przytacza jeszcze inne funkcje. Niekiedy różnią się one między sobą nazwą, a często są szczegółowe, jak u R. Jakobsona, który wyodrębnił szereg funkcji każdej wypowiedzi w zależności od tego, który składnik modelu procesu komunikacji staje się jej odniesieniem. Wykorzystał on klasyczny już model procesu komunikacji zawarty w pracy C.E. Shannona i W. Weavera z 1949 roku (por. rys. 1).

Rysunek 1. Schemat procesu komunikacji



Źródło: S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, WN PWN, Warszawa 2007, s. 34.

Jeśli przekaz odnosi się do rzeczywistości poza schematem komunikacyjnym z rys. 1, to mówi się o funkcji referencjalnej, która jest tożsama z reprezentatywną. Język pełni tę funkcję wówczas, gdy nauczyciel przekazuje treści dydaktyczne prawdziwe, pełne, obiektywne, sprawdzalne w innych źródłach<sup>17</sup>. Jeśli treść odnosi się do nadawcy, to R. Jakobson nazywa ją emocjonalną (w in-

17 K. Denek, *Język w edukacji szkolnej* [w:] W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, Wyd. UŚ, Katowice 2001.

nych modelach odpowiednik funkcji ekspresywnej). Funkcja ta przypomina wychowawcy, że charakter przekazywanych przez niego treści wymaga rozważnego, odpowiedzialnego odwoływania się do wartościowania, ocen i ekspresji – z uwagi na to, że nauczyciel jest traktowany przez ucznia jako pewien punkt odniesienia, ktoś, kto jako osoba dorosła ma większe doświadczenie i wiedzę.

Z kolei przekaz skierowany do odbiorcy „uruchamia” funkcję konatywną odnoszącą się do funkcji socjalnej, instrumentalnej lub pragmatycznej. Jest ona zwana także funkcją apelu ze względu na podkreślenie celowości działań nauczyciela wobec ucznia, zmierzających do osiągnięcia planowanych rezultatów – zmian w zachowaniu młodego człowieka. Stąd treści wyraża się tu w formie poleceń i zadań, np. „Uważaj!”, „Pomyśl!”, „Nie pal!”, odwołując się do wiedzy uczniów, ich inteligencji i uczuć<sup>18</sup>. Trzeba przyznać, że wypowiedzenia te mają formę zakazów i nakazów, a miarą ich skuteczności jest powszechność stosowania, czyli wątpliwy skutek, często z powodu budzenia się w dziecku ciekawości tego, co zakazane, jak również chęci do samodzielnego nabywania doświadczeń.

W modelu E. Shannona i W. Weavera występuje także kod, czyli język. Uzgadnianiu kodu służy funkcja metajęzykowa, której celem jest ustalanie znaczenia użytych wyrażań. Wymaga ona, aby język był zrozumiały nie tylko dla nauczycieli, lecz także – przede wszystkim – dla uczniów. Obliguje to zatem nauczycieli do definiowania pojęć i eliminowania z języka redundacji i szumów, wystrzegania się zbyt cichego i niewyraźnego mówienia, nadmiernego posługiwania się słownictwem wyszukany i specjalistycznym<sup>19</sup>. A zatem istotna jest jasność i konkretność komunikatu pedagoga, który wcześniej musi wiedzieć, co i w jakim celu chce powiedzieć, by jego wypowiedź była przejrzysta.

Innym składnikiem modelu komunikacji jest kanał, którym przekaz wędruje od nadawcy do odbiorcy. Wybór kanału to decyzja za pomocą czego będziemy się porozumiewać z drugim człowiekiem: mowy, gestów, mimiki, pisma itp. R. Jakobson nazywa tę funkcję fatyczną (termin został zapożyczony od B. Malinowskiego). Jej rola polega na nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu z drugą osobą. Chodzi o to, by między nauczycielem a uczniem dochodziło do sprzężenia zwrotnego, aby pedagog dostosowywał treść, tempo, metody, formy i środki przekazu do percepcji wychowanka.

Ostatnim elementem zaproponowanego modelu jest taki przekaz, w którym dla autora ważna staje się forma – odpowiada to poetyckiej funkcji wypowiedzi<sup>20</sup>. Funkcja ta każe nauczycielowi wyrażać swe myśli w nienagannej, pięknej polszczyźnie.

---

18 K. Denek, *Język w edukacji...*, op. cit.

19 K. Denek, *Podmiotowość nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, t. 4.

20 I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Scholar, Warszawa 2000, s. 20–28.

Powyższe funkcje języka opisuję, aby podkreślić, że mieszczą się one w obrębie wymienionych na początku funkcji: reprezentatywnej i komunikacyjnej, a ich nazwa i wyodrębnienie zależą od celu bądź celów, którym służą.

Funkcja reprezentatywna jest również zwana symboliczną, jako że staje się symbolem tych elementów rzeczywistości, do których się odnosi, oraz jest pojęciem na tyle ogólnym, że można je stosować do każdego systemu znaków. Znak jest znakiem wówczas, gdy ma znaczenie, a znaczenie definiuje się jako odniesienie do tego, co jest oznaczane, a więc symbolizowane<sup>21</sup>. Poszczególne funkcje języka będą zatem określane względem tego, do czego się odnoszą (zależnie od tego, co jest oznaczane). Toteż wszystkie funkcje, o których mówi R. Jakobson, będą różnymi zastosowaniami funkcji reprezentatywnej w szerokim jej rozumieniu. Podobne spostrzeżenia dotyczą funkcji komunikacyjnej, w ramach której sytuują się inne funkcje, także i niewerbalne<sup>22</sup>.

Wobec powyższego stwierdzenia rodzi się pytanie, jaki sens ma mówienie o specyficznych funkcjach języka, jeśli i tak odnoszą się one do funkcji reprezentatywnej i komunikacyjnej. Aby dać odpowiedź, trzeba wiedzieć, w jakim stopniu język realizuje te funkcje, czyli w jakim sensie jest specyficznym systemem reprezentacji świata, a w jakim specyficznym narzędziem komunikowania się<sup>23</sup>.

O specyfice funkcji reprezentatywnej języka decyduje po pierwsze jego kreatywność, tzn. możliwość tworzenia wielu nowych zdań, których jeszcze nie słyszeliśmy, i zdolność ich rozumienia. Po drugie – dwuklasowość czy dwupoziomowość systemu językowego. Pierwszy poziom tworzy niewielka liczba fonemów, dźwięków języka, które same nie mają znaczenia, ale nabierają go, tworząc znaczące jednostki językowe. Są to wyrazy, a ściślej morfemy (najmniejsze jednostki znaczące), ponieważ wyraz może się składać z kilku morfemów. Na drugim poziomie jednostki znaczące z pierwszego poziomu łączą się ze sobą, tworząc zdania. Znaczenie danego zdania nie jest sumą znaczeń poszczególnych wyrazów, byłoby to zbyt proste i ograniczające. Każde zdanie na tym poziomie może się odnosić do wszystkiego, o czym da się pomyśleć, do rzeczy dalekich i bliskich, abstrakcyjnych itp.<sup>24</sup> Jest to specyficzna, a zarazem naturalna cecha systemu komunikacji człowieka. Ma ona charakter analityczny, ponieważ operuje nieskończoną ilością elementów rzeczywistości (rzeczy, czynności, zjawisk itp.), które są zestawiane zgodnie z regułami składni. Przynależą jej cechy stałe,

---

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> Jednakże, co chcę zaznaczyć i podkreślić, niniejsze rozważania i badania skupiają się na komunikacji werbalnej, z uwagi na tematykę pracy dotyczącą mówienia i słuchania. Stąd język komunikacji niewerbalnej, skądinąd ważnej, nie jest tu analizowany.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*.



uniwersalne, jak również różniące się między sobą cechy zmienne, zależne, specyficzne niekiedy w wąskich dziedzinach.

Funkcja reprezentatywna będzie istotna w podjętych rozważaniach i badaniach ze względu na wymienione powyżej dwie cechy: kreatywność i dwuklasowość systemu (zwłaszcza z uwagi na znaczenie całych wypowiedzi). Analizując sposób mówienia nauczycieli i uczniów, zwrócę więc szczególnie uwagę na:

- użycie języka potocznego,
- znaczenie wyłaniające się ze zdań bądź jego brak,
- niedbałość o formę wypowiedzi, czyli wszelkie przejęzyczenia, zapomnienia itd.

Wymienione elementy zasługują na podkreślenie, ponieważ za ich pośrednictwem, czyli przez wieloznaczność w mowie, może się pojawić podmiot, ujawniając swoje pragnienie. Szansą na pokazanie się podmiotu w języku jest pozostawienie w nim pewnego marginesu na tajemniczość (ujawnienie się nieświadomości) i nietraktowanie go jako oczywistego (niosącego jedyny, przejrzysty sens) w oczywistych funkcjach, które ma spełniać.

Myślę, że właśnie funkcje języka zaproponowane przez R. Jakobsona traktują język jako zbyt oczywisty. Mam tu na myśli funkcję poetycką i położenie nacisku na formę wypowiedzi, która hamuje „przepływ” właściwych, tj. pochodzących od dziecka, treści i uniemożliwia ekspresję, jak również wszelkie przejęzyczenia, przez które dochodzą do głosu podmiot i jego pragnienie. Ponadto tworzy ona pewien schemat w myśleniu ucznia, oddalając przyswajane przez niego treści od życia. Co nie oznacza, że nie trzeba uczyć dziecka ładnego sposobu wysławiania się, by nie bogacić jego słownictwa. Owszem, należy, ale wtórnie. Gdy uczeń posłuży się własnym językiem w procesie przyswajania wiedzy, wówczas lepiej ją zrozumie, a co za tym idzie – zapamięta. Lepiej zrozumie dzięki głośnie artykulacji, wypowiedzeniu, a tym samym wyrażeniu siebie. Wtedy dopiero to, co zaadoptował do swojego systemu wiedzy, można „ubrać w ładne słowa” – użyć właściwej polszczyzny. Inne zaproponowane przez R. Jakobsona funkcje: przedstawieniowa czy apelu, są tak ujęte i przedstawione, jakby nic poza nimi w języku nie dochodziło do głosu, a więc jako czysta treść, czysta forma itp. A najczęściej to, co wydaje się oczywiste, takim nie jest, kryje coś ważnego, często bardzo znaczącego.

Sama funkcja reprezentatywna dotyczy pośredniego informowania o podmiocie wypowiedzi, dzięki czemu można się czegoś dowiedzieć ogólnie o osobie, która się wypowiada. Tak więc zawsze, kiedy ktoś coś mówi, to nie tylko świadomie nadaje komunikat, lecz także nieświadomie przekazuje informacje o tym, za kogo się uważa, co myśli o ludziach, z którymi rozmawia itp., zmierzając do uzgodnienia relacji społecznych.

[...] język/sposób wypowiedzania się jest w każdej sytuacji wszechstronnym wizerunkiem indywiduum, „osądzająco” wystawiającym mu świadectwo intelektualne, kompetencyjne, emocjonalne, ewaluacyjne<sup>25</sup>.

Specyfiką drugiej z głównych funkcji, mianowicie komunikacyjnej, będzie nie tylko porozumiewanie się – choć temu ona służy – lecz także (co ważniejsze) rozwój człowieka, chociaż trudno uchwytne w tej sferze, to przecież dokonujący się również, a może głównie przez mowę, mówienie. Bo mowa „uwalnia podmiot”, treści trudne czyni zrozumiałymi, dalekie przybliża, pozwala poznać i zrozumieć siebie itd., dlatego jest tak znacząca. Istotną właściwością komunikowania się jest również umiejętność decentracji – przyjmowania perspektywy innych oraz rozumienia intencji usłyszanych wypowiedzi<sup>26</sup>, na co zwróciłam uwagę w podjętych badaniach. Przyjmowanie perspektywy innych nie oznacza patrzenia tak jak oni, lecz zmierza do głębszej analizy usłyszanej wypowiedzi i lepszego jej rozumienia. Odnosi się ono do sfery racjonalnej, a nie emocjonalnej, czyli nie chodzi o to, by się starać, mówiąc potocznie, być na czyimś miejscu lub czuć tak, jak inna osoba, gdyż to jest niemożliwe. „Rozumiejące spojrzenie” na drugiego człowieka uwalnia od stereotypowego klasyfikowania ludzi i otwiera osobę na inność. Natomiast rozumienie intencji zawartej w usłyszanych zdaniach opiera się na wychwyceniu sensu, znaczenia wypowiedzi, co staje się kluczem do odpowiedzi na pytania: po co, w jakim celu ten człowiek mówi – co jest najistotniejszym zadaniem dla osoby słuchającej, jaką w dużej mierze powinien być nauczyciel. Obie te funkcje wzajemnie się nie wykluczają – funkcja reprezentatywna dotyczy kompetencji ściśle językowej, a funkcja komunikacyjna odnosi się do kompetencji komunikacyjnej, choć zdarza się, że terminy te są używane zamiennie.

### 3. Kompetencje komunikacyjne

Język, stanowiąc narzędzie pracy nauczyciela, wpływa na zachowania ucznia. Sposób posługiwania się przez pedagoga językiem zależy od posiadanych przez niego kompetencji komunikacyjnych. I choć kompetencja komunikacyjna nie jest jedynym warunkiem radzenia sobie z trudnościami w życiu, to staje się konieczna do nawiązywania kontaktu, wchodzenia w różnego rodzaju interakcje, ich podtrzymywanie, do rozwiązywania konfliktów, problemów itp. Większe kompetencje komunikacyjne powinny zatem sprzyjać bardziej satysfakcjonującym relacjom z ludźmi i lepszemu radzeniu sobie w życiu.

---

25 U. Ostrowska, *Dialog...*, op. cit., s. 92.

26 I. Kurcz, *Psychologia języka...*, op. cit.

Twórcą pojęcia kompetencji komunikacyjnej jest amerykański socjolingwista D. Hymes, który poszerzył teorię kompetencji zapoczątkowaną przez N. Chomsky’ego o czynniki społeczne i kulturowe. Samo słowo „kompetencja” to najogólniejszy termin dla osobowych zdolności, sprawności, które zależą zarówno od (ukrytej) wiedzy, jak i od możliwości użycia języka<sup>27</sup>.

D. Hymes uważa, że poszerzenie teorii kompetencji polega na pokazaniu sposobów łączących to, co systemowo możliwe, wykonalne, z tym, co stosowne do wytwarzania i rozumienia zachowania językowego. Tłumaczy to pojawienie się określonych kompetencji w komunikacji, które są uwarunkowane zarówno możliwym systemem, jak i całym kontekstem sytuacyjnym obejmującym miejsce, sytuację, podjęte role, jak również to, do kogo, o czym, po co i jak mamy mówić. Autor w swojej koncepcji zwraca uwagę na pragmatyczną, komunikacyjną funkcję języka, w której istotą jest zwracanie się<sup>28</sup> – jeśli więc mowa o kompetencji komunikacyjnej, to zawsze w relacji do kogoś. To, co się dzieje między rozmówcami, D. Hymes ujmuje w kategoriach zdarzenia komunikacyjnego, które jest konstruowane przez takie składniki, jak<sup>29</sup>:

- forma przekazu – ważne, co jest mówione i jak, ponieważ obydwa te aspekty mogą na siebie wpływać lub się determinować;
- treść przekazu – temat wypowiedzi;
- otoczenie – określenie okoliczności wypowiedzi;
- scena – psychospołeczny kontekst: osoby mogą w tym samym otoczeniu redefiniować przebieg interakcji i stosować różne formy wypowiedzi;
- mówca (nadawca);
- zagađujący;
- słuchacz (odbiorca) lub audytorium;
- zagađnięty;
- zamiar (intencja) w sensie skutków – wypowiedzi jednostki są w pewnym stopniu przeddefiniowane przez społeczne konwencje i rytuały;
- zamiar (intencja) w sensie celów – jednostka może, ze względu na własne zamiary, ukierunkować wypowiedź na osiągnięcie określonego celu;
- sposób – a więc płaszczyzna werbalna lub niewerbalna;
- środek przekazu – jako zastosowanie innych znaków oprócz mowy;
- forma mówienia;
- normy interakcyjne – jako społeczne reguły użycia mowy;
- normy interpretacyjne – reguły interpretowania wypowiedzi;
- rodzaj wypowiedzi – wiersze, przysłówia, opowiadania, rozmowy potoczne itd.

---

27 K. Bakuła, *Nauczanie komunikacyjne – spóźniona lekcja angielskiego* [w:] Z. Uryga, M. Sienko (red.), *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej*, WN AP, Kraków 2005.

28 D. Hymes, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia* [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1980.

29 *Ibidem*.

Kompetencja zaproponowana przez D. Hymesa opiera się przede wszystkim na idealnej znajomości wszystkich reguł używania języka w zależności od sytuacji i roli społecznej.

Takie ujęcie zdolności do komunikowania się pozwala na określenie lub sprawdzenie zawartości wszystkich składników wypowiedzi wymienionych przez twórcę, co czyni jej analizę dość żmudną i złożoną. Rodzi się wobec tego wątpliwość, czy w takim przedstawieniu kompetencji komunikacyjnych można uchwycić wszystko, co realizuje się w akcie mowy. Odpowiedź brzmi: nie, ponieważ w rzeczywistości żadna jednostka nie osiągnie nigdy pełnej znajomości reguł rządzących zachowaniami językowymi ani też idealnej znajomości samego języka – kodu<sup>30</sup>. Takie przedsięwzięcie wydaje się idealne.

Każdy człowiek uzyskuje pewne kompetencje komunikowania się, choć znając ogólne reguły ich użycia, może się zachowywać nieodpowiednio. Sama znajomość języka, terminów, określeń nie wystarcza, konieczna jest również znajomość reguł posługiwania się nimi, wiedza o tym, co w danej sytuacji można powiedzieć, a co jest niewskazane i z jakich względów. Języka bowiem używa się zawsze w jakimś kontekście, który wpływa na rodzaj wypowiedzi i ich rozumienie przez odbiorcę.

Mówiąc o kompetencjach komunikacyjnych, nie sposób pominąć poziomu samoświadomości jednostki dotyczącej umiejętności nadawania i odbierania komunikatów, czyli tego wszystkiego, co osoba wie o swoim sposobie porozumiewania się z innymi. Wiedza na temat jasności i spójności wysyłanego komunikatu oraz umiejętność słuchania i słyszenia wypowiedzi drugiej osoby to czynniki konieczne w pracy, której istota opiera się na kontakcie z drugim człowiekiem, czyli również w pracy nauczyciela. Jednak kompetencja komunikacyjna, jako pewna zdolność, sprawność mówienia, komunikacji, dialogu, jest zjawiskiem zindywidualizowanym – różnym w przypadku różnych osób. Uwarunkowana jest nie tylko znajomością języka, jego regułami czy kontekstem sytuacyjnym, lecz także w dużym stopniu świadomością jednostki na temat samej siebie, a wyjątkowo dotyczącej tego, co mówi i po co mówi oraz w jakim celu słucha.

Podniesienie do wyższej rangi samej świadomości oznacza, że w przypadku kompetencji komunikowania się dużą rolę będzie odgrywać pole nieświadome, które rządzi językiem, a zarazem tym, co się mówi bądź co jest mówione i w jakim celu lub inaczej – co da się wypowiedzieć. Wyłapanie dysonansu pomiędzy tym, co się chce wypowiedzieć, a tym, co zostało wypowiedziane, pozwala na dotarcie do sensu własnej mowy, która dzieje się zawsze w relacji do kogoś innego. Natomiast świadomość własnego sposobu mówienia i słuchania wyłuszcza sens spotkania z drugą osobą, rozjaśnia cel lub cele w rozmowie, która staje się „czytelna”. Kompetencja komunikacyjna jest więc wewnętrznie zróżnicowana, czyli

---

30 Z. Bokszański, A. Piotrkowski, M. Ziółkowski, *Socjologia języka*, PWN, Warszawa 1977.

poszczególne jednostki mogą osiągnąć różny jej zakres, który może być uwarunkowany cechami osobowymi każdego człowieka.

Analizując kompetencję komunikacyjną, zaznaczam, że interesuje mnie jej wariant werbalny – mówiony, w tym szczególnie mowa potoczna. W mowie potocznej realizuje się większość naszych zachowań językowych, ponieważ jest ona naturalna i spontaniczna. Ponadto w mowie tej występują bardzo wyraźnie wszystkie prawidłowości w posługiwaniu się językiem. Ten sposób mówienia pokazuje, jacy jesteśmy oraz jak, co, po co i do kogo mówimy.

Dobrze użyty język to przede wszystkim wyrażenie przeżywanych rzeczywistości – podmiotowej i przedmiotowej, które spotykają się w przestrzeni komunikacyjnej. Niby mała rzecz, a jakże trudna.

#### 4. Język w świetle teorii J. Lacana a konsekwencje dla pedagogiki

Pisząc o języku, pragnę przytoczyć koncepcję J. Lacana i odnieść się do niej, szczególnie do tych wątków i twierdzeń, które moim zdaniem można przełożyć na grunt pedagogiki, a które wiążą się z mówieniem i słuchaniem w relacji wychowawczej. Zaslugują one na uwagę ze względu na to, że traktują o rzeczach prostych, które stają się nieodzowne po przełożeniu na relację między nauczycielem a uczniem.

Sama psychoanaliza jest pojmowana przez J. Lacana jako nauka hermeneutyczna i historyczna<sup>31</sup> i – jak wiadomo – bierze swe początki od Z. Freuda, któremu wszystko zawdzięcza i do którego twórcą poststrukturalizmu powraca. To inne spojrzenie na psychoanalizę, która nie sprowadza się do czystego biologizmu, rzuca nowe światło na człowieka, który jest głównym bohaterem prac autora *Écrits*. Człowieka rozpatruje się tutaj jako „moment szerszej perspektywy” przekraczającej jego wyobrażenie o sobie samym, zmierzając ku temu, co realne i co symboliczne.

Porządek symboliczny jest dla J. Lacana polem mowy – mówienie stanowi wymiar konstytuujący podmiot. Samo słowo „symbol” – *symbolein* oznacza „złączyć”, „spoić”, czyli wydobyć podmiot z nieświadomości i zespolić, by przestał być podmiotem i mógł mówić. To stwierdzenie rzuca nowe światło na pojmowanie podmiotu, tym samym poszerzając pole relacji nauczyciela i ucznia.

Przez tę symbolikę inaczej można zobaczyć i określić relację wychowawczą – przede wszystkim nie jako zastaną, lecz tworzącą się, w której **istotne nie jest to, co oczywiste, lecz to, co zakryte przez mówienie – istniejące dzięki słucha-**

---

31 H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2005, s. 71–72.

**niu.** Ująć ją bez dokonywania opisu, jaki powinien być uczeń, a jakie cechy musi mieć nauczyciel, lecz ze zwróceniem uwagi na to, co się dzieje w tej interakcji „tu i teraz”, a zwłaszcza w owym „pomiędzy” – pomiędzy mówieniem a słuchaniem. Co dana osoba mówi, a co chce powiedzieć? Czy między tymi dwiema kwestiami zachodzi rozbieżność? Co symbolizuje mówienie nauczyciela, a co zakrywa mowa ucznia (mowa, a więc pierwotnie język)?

J. Lacan, studiując prace Z. Freuda, zwrócił uwagę na doniosłą rolę języka w formowaniu się różnych zaburzeń i chorób psychicznych oraz w terapii psychoanalitycznej. Języka, który dla tego autora ma wyjątkowy status, wręcz ontologiczny. Jego funkcja komunikacyjna, choć istotna, schodzi na dalszy plan, a zasadniczą rolę jest funkcja symboliczna zmierzająca do wywoływania, konstytuowania podmiotu, który jest tkany przez wątek języka<sup>32</sup>.

J. Lacan stwierdził, że:

[...] nieświadomość jest zbudowana tak jak język, ma strukturę języka, materiał jest w niej rozkładany według praw identycznych z tymi, które odkrywa badanie języków naturalnych, to znaczy takich, które są lub były rzeczywiście mówione<sup>33</sup>.

**Nieświadomość ustrukturuwana jak język** – to teza, która w mojej książce stanowi punkt wyjścia dalszych rozważań dotyczących mówienia i słuchania, a zwłaszcza rozumienia podmiotu w sytuacji szkolnej. Tłumaczy ona sposób pojmowania języka jako symbolu, w którym najważniejsze są nieświadomie wypowiedziane przejęzyczenia, wieloznaczności, niedomówienia czy przemilczenia. Zdaniem J. Lacana, świadczą one o pojawianiu się podmiotu, który w ten sposób ujawnia swoje pragnienia, próbując odpowiedzieć na pytanie: „Czego ja chcę?”. **Podmiot jest tu rozumiany jako sprawca, czyli ten, który pojawiając się, wpływa na swoje myśli, działania i może kształtować swoje życie.** Uczeń, przejęzyczając się, mówi nie to, co chciałby powiedzieć, lecz wypowiada słowa wpływające na uporządkowany tok własnej wypowiedzi i oddziałuje na własny sposób myślenia i działania.

Istotna zdaje się tu nie intencja, czyli zamierzone znaczenie przypisywane wypowiedzi, ale to, co w niej ukryte. Takie pojmowanie języka tłumaczy jego zagadkowość i pojawiające się w nim nieścisłości. W tym wypadku uczeń nie ma w pełni władzy nad tym, co mówi lub co może wypowiedzieć, dlatego że pomiędzy tym, co przeżywa i chce wyrazić, a językiem istnieje pewien rozziew. Wyrażenie bogactwa i złożoności własnego doświadczenia dziecka (i każdego człowieka) z góry ogranicza kod, który wyznacza te sytuacje, które dadzą się sygnalizować.

---

32 Z. Ćwikliński, *J. Lacan i jego lingwistyczna koncepcja psychoanalizy*, „Roczniki Filozoficzne” 1996, z. 4.

33 *Ibidem*, s. 64–69.