

Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole



Redakcja

Elżbieta Jaszczyszyn, Jacek Z. Górnikiewicz

Warszawa 2013

Środowiskowe i językowe
konteksty edukacji dziecka
w rodzinie, przedszkolu i szkole

Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole

Redakcja

Elżbieta Jaszczyszyn, Jacek Górnikiewicz

Warszawa 2013

Recenzent: dr hab. Janina Uszyńska-Jarmoc

Projekt okładki: Roman Sakowski

Autorka reprodukowanych grafik: Maria Sękowska

Korekta: Zespół

© Copyright by Polski Komitet Światowej Organizacji
Wychowania Przedszkolnego (OMEP)



Warszawa 2013

Wydanie I

ISBN 978-83-901609-6-2

Spis treści

Wstęp	7
Joanna Maria Garbula	
Świat dzieciństwa w historiach rodzinnych konstruowanych przez dzieci	9
Tetyana Malyuhina-Kurbanow	
Dziecko w świecie dwujęzycznym	35
Małgorzata Karwowska-Struczyk	
Rodzice w przedszkolu-balast czy koło ratunkowe?	59
Katarzyna Citko	
Kościół, kino, rówieśnicy – determinanty socjalizacji w filmie Pedra Almodóvara <i>Złe wychowanie</i>	93
Krystyna Śmietalo	
Wybrane aspekty trudności w uczeniu się	115
Agata Fijałkowska	
Proces adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego	133
Małgorzata Myszka	
Mowa ciała w komunikacji między uczniem klasy I–III a nauczycielem	141

Emilia Stankiewicz

Nieprawidłowości rozwoju mowy i języka a nabywanie kompetencji komunikacyjnej u dzieci w wieku przedszkolnym	151
--	-----

Agnieszka Olechowska

Metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania – szanse i zagrożenia	165
---	-----

Wstęp

Jako redaktorzy tej książki pragniemy, aby głównymi jej odbiorcami były osoby, których zainteresowania wiążą się z problematyką działań wspierających dzieci. Przywołujemy na wstępie słowa Mieczysława Łobockiego, które wydają nam się w tym miejscu bardzo potrzebne. Podpowiada on osobom, które można określić jako realizatorów procesu wychowawczego, iż jest on tym skuteczniejszy, „im bardziej sprzyja aktywizowaniu i usamodzielnianiu wychowanka oraz im częściej wychowawcy na tym zależy w dalszych z nim kontaktach” (2003, s. 55).

Książka *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole* prezentuje wybrane obszary dziecięcego edukowania się. Opisowi podlega więc rozwój dziecka w różnorodnych obszarach, w procesie integrowania się ze światem.

W oparciu o dziewięć analiz, których przedmiotem są: historie rodzinne konstruowane przez dzieci (Joanna Garbula), porozumiewanie się ze światem dzięki opanowywaniu języków (Tetyana Małyuhina), rola rodziny, rodziców w decydowaniu o losach edukacyjnych własnego dziecka (Małgorzata Karwowska-Struczyk), oddziaływania procesów socjalizacyjnych na kształtowanie się osobowości i tożsamości płciowej, z uwzględnieniem m.in. wizerunku traumatycznego kształtowania się osobowości pod wpływem negatywnych czynników socjalizacyjnych w zakresie seksualności i formowania się tożsamości płciowej (Katarzyna Citko), proces adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego (Agata Fijałkowska), mowa ciała w komunikacji między uczniami z klas I–III a nauczycielem (Małgorzata Myszyńska),

utrudnienia w procesie uczenia się dzieci ze wskazaniem na czynniki psychopedagogiczne (Krystyna Śmiało), nieprawidłowości rozwoju mowy i języka oraz ich wpływ na nabywanie kompetencji komunikacyjnej przez dzieci (Emilia Stankiewicz) oraz metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania (Agnieszka Olechowska) przedstawiamy zamysł zespołu autorów, który pokusił się o przekazanie idei pewnego postępowania wychowawczego.

- Po pierwsze – chodziłoby o to, aby wzbudzić w wychowanku chęć (gotowość) do skorzystania z przedłożonej mu, wartościowej rozwojowo oferty.
- Po wtóre – zachęcić do podjęcia działań (okazania aktywności), które pomogą uporać się z niedoskonałościami własnymi i/lub środowiska.
- Po trzecie – wzmacniać rodziców w ich prawie do decydowania o edukacyjnym losie dziecka.
- Po czwarte – przekonywać, iż dzieci odnoszą korzyści, o ile rodzice nie tylko je wspierają, ale i uczestniczą w życiu instytucji. Z kolei instytucja i ludzie w niej pracujący to partnerzy, nie dominanci w opisywanym układzie.

W przypadku potrzeby uzyskania pomocy na terenie przedszkola czy szkoły wsparcie jest realizowane przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz specjalistów w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń.

Elżbieta Jaszczyszyn, Jacek Zbigniew Górnikiewicz

Literatura

Łobocki, M. (2003) *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków.

Joanna Maria Garbula

WSP TWP w Warszawie

Świat dzieciństwa w historiach rodzinnych konstruowanych przez dzieci

ABSTRACT

The World of Childhood in Family Histories Constructed by Children

This text is meant to belong to the sphere of micro history, which can be investigated by children, who have a natural ability to enter into the role of active researchers. The theory behind this study includes constructivism and narrative construction of reality. The objective of the investigation was to reveal the historical notions as they relate to the world of childhood in narratives constructed by children. This purpose was achieved through the category called 'children's historical notions', originating from the assumption that children define and understand the reality referring to the notions they assign to it by living in given cultural conditions.

Another underlying concept was the negation of an idea that the human mind produces a mirror reflection of the world. The study has demonstrated that it is possible, inspiring and creative for young researchers to ponder over histories of their own families and especially the world of their childhoods, and to present their reflections in a narrative form. What was particularly inspiring for the young researchers was the type of educational situations focused on the children's knowledge, which

contrasted with educational situations focused on contents. The world of childhood constructed by children in narratives was understood by them not only as a time and stage in a person's development, but as a historical, social and cultural category describing children in their social groups as well.

Key words: constructivism, narrative, children's historical notions.

Słowa kluczowe: konstruktywizm, narracja, dziecięce znaczenia historyczne.

1. Dziecięce konstruowanie historii rodzinnych – konteksty teoretyczne

Konstruktywizm, jako nurt koncepcji wyjaśniających sposób uczenia się człowieka, poznawania świata i wiedzy o nim, akcentuje szczególnie to, że każda osoba ucząca się nie odtwarza, ale konstruuje swoją własną rzeczywistość (Shapiro 1994). W sytuacjach edukacyjnych, konstruktywizm odwołuje się do dwóch kluczowych pojęć to znaczy do wiedzy i uczenia się. Proces uczenia się zaczyna się, zdaniem S. Dylaka (2000), od wiedzy ucznia, od osobistego wątpienia i poszukiwania, od rekonstrukcji własnych obrazów świata, od ich ujawniania i krytycznej analizy. Uczenie się następuje w wyniku rozstrzygnięcia konfliktów między posiadaną a napływającą wiedzą, w określonym kontekście społeczno-kulturowym. Nie jest to zatem uczenie się reaktywne, tego co zamierza nauczyciel, ale uczenie się spontaniczne, tego co chce dziecko i czego oczekuje nauczyciel (Brzezińska 1992).

Rezultatem uczenia się jest proces przejawiający się w zdobywaniu wiedzy, która jest konstrukcją umysłu ludzkiego. Zdaniem konstruktywistów wiedza stanowiąca podstawę rozumienia i rozumowania nie istnieje niezależnie od podmiotu poznającego, lecz jest wewnętrznie budowaną reprezentacją świata. Poszukiwanie osobistego sensu

i znaczenia nabywanej wiedzy i doświadczeń, a co za tym idzie coraz lepsze funkcjonowanie w świecie jest według badaczy celem aktywności osoby uczącej się. Dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym związanym z organizacją doświadczanego świata. Uczeń, „w poszukiwaniu śladu”, samodzielnie modyfikuje struktury poznawcze, tworzy nowe.

Konstrukttywizm opisuje zatem rozwój dziecka w kategoriach gromadzenia przez niego doświadczeń w procesie aktywnej interakcji ze światem zewnętrznym. Rozwój nie polega na sumowaniu przez dziecko doświadczeń, ale na aktywnym ich przetwarzaniu. Rezultatem tego procesu są schematy umysłowe, czyli struktury poznawcze (Piaget 1969). We wczesnych fazach rozwoju poznawczego modele rzeczywistości mają charakter konkretny i dotyczą konkretnych przedmiotów i sytuacji. W miarę rozwoju stają się bardziej ogólne i abstrakcyjne, a ich materiałem są pojęcia (Piaget 1981). Dziecko konstruuje własne rozumienie świata angażując zmysły i podejmując różnorodną działalność badawczą. Aktywność ucznia w modelu konstruktivistycznym można opisać w następujący sposób:

- motywacja wewnętrzna sterowana własną ciekawością, pasją;
- ujawnianie doświadczeń uprzednich, asymilacja i akomodacja – aktywna rekonstrukcja wiedzy; aplikacja nowej wiedzy na inny konteksty; refleksja.

Konstruktivistyczna perspektywa umożliwia tworzenie sytuacji edukacyjnych, których podstawą może być Brunerowskie skuteczne zdziwienie i Piagetowski konflikt poznawczy. W tych sytuacjach edukacyjnych mogą występować samodzielne działania badawcze i organizowane przez nauczyciela. W tak rozumianym podejściu nauczyciel traci centralną pozycję, przestaje być jedynym źródłem wiedzy, ale staje się pomocnikiem w rozwoju. Odchodzi się więc od roli nauczyciela uosabiającego mądrość i moralność przypisane a priori, transmitującego wiedzę „naturalną” i wartości uniwersalne zgodnie z treściami programowymi na rzecz nauczyciela inspirują-

cego i akceptującego autonomię uczniów, uznającego pełnoprawność ich wiedzy osobistej, udzielającego pomocy w rozwoju, stwarzającego klimat do uczenia się, do stawiania pytań, do projektowania działań. Nauczyciel wdrażający zasady konstruktywistycznego nauczania diagnozuje „strefę aktualnego rozwoju”, „tworzy rusztowania” i zaznacza swą obecność w „strefie najbliższego rozwoju”, ocenia jakość procesu.

Założenia konstruktywizmu wymuszają redefinicję również innych kategorii (tabela 1). Zestawienie to pokazuje, że świat jest poznawalny przez interakcję jednostki z doświadczaną rzeczywistością¹.

Model konstruktywistyczny stanowi ważny punkt odniesienia dla podjętych poszukiwań badawczych zainspirowanych tezą o tworzeniu, a nie przyswajaniu wiedzy o sobie i świecie przez człowieka. Badanie historii własnej rodziny wpisuje się w tę perspektywę edukacyjną.

Za podstawę teoretyczną niniejszych rozważań przyjęto również problematykę narracyjnego konstruowania rzeczywistości, odnoszącą się z jednej strony do narracji jako procesu opowiadania komuś o czymś, czyli szczególnego rodzaju komunikacji między ludźmi, a z drugiej jako wytworu, tekstu, za pomocą którego opowiadamy treść (Trzebiński 2002). Psychologowie pierwsi zdali sobie sprawę z tego, że narracja jest nie tylko formą przedstawiania, ale również konstruowania rzeczywistości. Jest ona jednym ze sposobów rozumienia świata przez ludzi (Trzebiński 2002), sposobów myślenia i tworzenia wiedzy o świecie, sposobów przejawiania się aktywności poznawczej człowieka (Klus-Stańska 2002). Aby zrozumieć rzeczywistość ludzie opowiadają na jej temat historie w formie mówionej, pisanej czy rysowanej (Fenstermacher, Richardson 1994). Naturalność formy opowiadania wywodzi się z narracyjnej struktury ludzkiej wiedzy i narracyjnego sposobu pojmowania świata. Umysł ludzki poprzez narrację interpretuje dziejące się zdarzenia.

¹ W treściach wypełniających tabele nawiązuję do tez różnych autorów, m.in.: J. S. Brunera, D. Gołębiak, D. Klus-Stańska, Z. Melosika i innych.

Tabela 1. Konstruktywistyczny model edukacji

KATEGORIE PEDAGOGICZNE	KONSTRUKTYWISTYCZNY MODEL EDUKACJI
Szkoła	organizująca sytuacje sprzyjające konstruowaniu znaczeń nadawanych rzeczywistości przez uczniów
Wiedza	osobista, indywidualnie konstruowana w społecznym kontekście za pomocą narzędzi kulturowych
Źródło wiedzy	wszystkie źródła wychodzące poza tradycyjny podręcznik
Nauczyciel	pomocnik w rozwoju, diagnozuje, inspirowe i akceptuje autonomię oraz uznaje pełnoprawność ich wiedzy osobistej
Uczeń	doświadcza odpowiedzialności i emancypacji, ma poczucie kontroli poznawczej nad wiedzą, konstruuje i wyraża nowe znaczenia.
Program	ramy, których wypełnianie podlega negocjowaniu, dostosowany do potrzeb uczniów
Cele	wynikające z potrzeb edukacyjnych uczniów
Dominujący typ uczenia się	uczenie się spontaniczne
Rodzaje motywacji	motywacja wewnętrzna sterowana własną ciekawością i pasją
Rodzaje interakcji nauczyciel – uczeń	interakcja o charakterze horyzontalnym

Reprezentanci podejścia narracyjnego, tacy jak: J. S. Bruner (1986), H. J. M. Hermans, H. J. G. Kempen (1993), T. Sarbin (1986) i J. Trzebiński (1992) wyrażają pogląd, że ludzie mają tendencję do nadawania znaczenia zdarzeniom szczególnym w ludzkim doświadczeniu, ale czasami również tym nic nie znaczącym i czynią to w sposób spontaniczny. Tworzą nieskończenie wiele narracji, za pomocą których twórczo interpretują zmieniające się zdarzenia, a ograniczać ich mogą tylko reguły interpretacji. J. S. Bruner (1987) dowodzi, że w życiu liczy się tylko narracja i że nie istnieje różnica między życiem przeżytym a opowiedzianym. Badacz zauważył, że

ludzkie doświadczenie spraw zaczyna przybierać formę narracji, której używamy mówiąc o niej (Bruner 1991).

Kategoria narracyjnego rozumienia i konstruowania rzeczywistości jest zatem ważna z uwagi na problematykę konstruowania historii rodzinnych przez dzieci. W pracy przyjęto, że narracja jest jednym ze sposobów rozumienia świata, potrzebnym osobie ludzkiej do zrozumienia historii własnej i innych ludzi. Przedmiotem refleksyjnego poznania stała się historia własnej rodziny. Narracja umożliwiła dzieciom zrozumienie jej, opisanie i nadanie znaczeń przeszłości swoich bliskich.

2. Założenia metodologiczne badań własnych²

Prezentowane wystąpienie wpisuje się w obszar mikrohistorii, której badaczami mogą być dzieci posiadające naturalną zdolność do wchodzenia w rolę aktywnego badacza. Celem podjętych badań było ujawnienie znaczeń historycznych dotyczących świata dzieciństwa w konstruowanych przez dzieci narracjach. Służyła temu kategoria 'dziecięce znaczenia historyczne' wynikająca z przyjętego założenia, że dziecko określa i rozumie rzeczywistość za pomocą znaczeń, jakie jej nadaje żyjąc w danych warunkach kulturowych i negacji przekonania o lustrzanym odzwierciedleniu świata przez ludzki umysł (Bruner 1991; Klus-Stańska 2004).

W badaniach nad dzieckiem i jego edukacją historyczną szczególnie przydatna okazała się strategia jaką jest jakościowe studium przypadku (Stake 2005). Ze względu na specyfikę obiektu badań, którą było rozpoznanie znaczeń historycznych konstruowanych przez

² Szerzej zob. J. M. Garbula (2010), *Znaczenia historyczne w edukacji początkowej. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*, Olsztyn.

uczniów na szczeblu edukacji początkowej, przyjęto instrumentalny typ studium przypadku. Przypadkami były określone typy sytuacji dydaktycznych znacząco różniące się założeniami wynikającymi z określonych ideologii edukacyjnych. Sytuacje te zogniskowane wokół: treści programowych, osoby nauczyciela, wiedzy ucznia stały się podstawą do wygenerowania trzech typów projektów edukacyjnych, które obejmowały następujące fazy: zainicjowanie projektu, wykonanie projektu, moment kulminacyjny (tabela 2).

W obrębie trzech typów sytuacji chodziło o eksplorowanie wiedzy historycznej należącej do prywatnego świata dzieci pochodzących z różnych środowisk: miejskiego, małomiasteczkowego, wiejskiego. Badania odbywały się w klasach szczebla nauczania początkowego w szkołach podstawowych. Postępowanie badawcze obejmowało: dziewięciodniowe projekty doświadczania historycznego, mające źródło w różnych typach sytuacji edukacyjnych, których nieodłącznym elementem było quasi-badanie dziecięce (rozmowy, wywiady, oglądanie zdjęć i dokumentów, wykonywanie drzewa genealogicznego, wycieczki do miejsc ważnych z punktu widzenia rodziny) oraz analiza tekstów dziecięcych według kategorii znaczeń związanych ze światem dzieciństwa.

W edukacji początkowej nie zajmowano się dotychczas narracyjnym tworzeniem mikrohistorii, do której przynależy historia własnej rodziny. Myślenie narracyjne, „wymagające otwarcia się na osobiste doświadczenia uczniów, elastyczności w podejściu do czasowych rygorów lekcji i rezygnacji z kultu treści podręcznikowych, jest postrzegane przez nauczyciela jako zbędne, nieekonomiczne, niezwiązane z wiedzą” (Klus-Stańska 2002), a mikrohistoria jako obszar wykraczający poza możliwości najmłodszych uczniów.

Tabela 2. Typy sytuacji i projektów edukacyjnych

TYPY SYTUACJI EDUKACYJNYCH	TYPY PROJEKTÓW EDUKACYJNYCH I ICH FAZY		
	I FAZA – zainicjowanie projektu	II FAZA – realizacja projektu	III FAZA – moment kulminacyjny
Zogniskowane wokół treści – styl behawioralny – koncentracja na zachowaniach	Stworzenie sytuacji dydaktyczno-wychowawczej przez odczytanie przez nauczyciela tekstu. Odpowiedzi dzieci na pytania związane z tekstem.	Zgromadzenie zdjęć, wykonanie ramki do fotografii i drzewa genealogicznego, spotkanie z dziadkami, opisanie historii z życia swojej rodziny.	Włączenie swojej historii do wspólnej księgi.
Rozwinięte wokół osoby nauczyciela – styl romantyczny – klimat – styl romantyczny – klimat emocjonalny	Stworzenie przez nauczycielkę klimatu otwarcia „ja-ty”, przez prezentację filmu ze zjazdu rodzinnego nauczycielki. <i>Ja opowiem tobie... ty opowiesz mi...</i>	Rozmowy z osobami dorosłymi z rodziny, zgromadzenie zdjęć i pamiątek, wykonanie ramki do fotografii, zrobienie wystawy pamiątek, opowiadanie historii Własnej rodziny	Włączenie swojej historii do wspólnej księgi, doświadczenie klimatu otwarcia.
Skoncentrowane wokół wiedzy ucznia – styl progresywny – pojęcia	Stworzenie środowiska uczenia się. Dialog osoby dorosłej z dzieckiem	Wielokrotne prowadzenie rozmów z najstarszymi członkami rodziny, odwiedzenie miejsc ważnych dla rodziny, penetracja dokumentów, oglądanie zdjęć i albumów, porządkowanie zdobytych informacji, pisanie własnych narracji, przedstawienie narracji osobie dorosłej.	Podzielenie się swoją wiedzą osobistą na temat własnej rodziny, wskazanie na rodzaje wyniesionych doświadczeń.

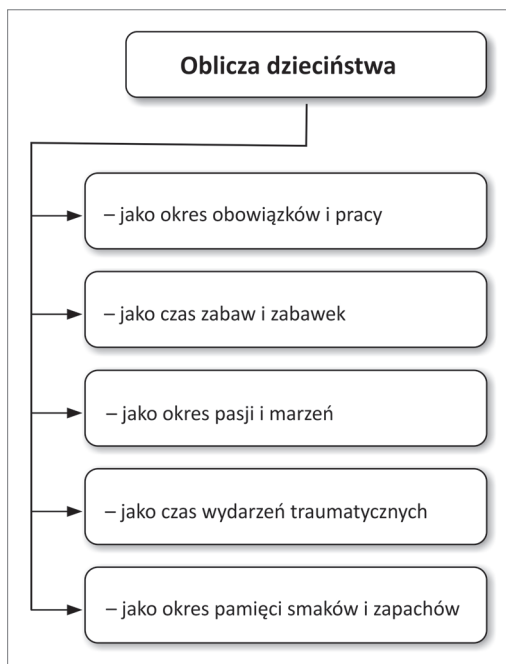
3. Znaczenia historyczne nadawane dzieciństwu przez dzieci

Dzieciństwo rozumiane jest jako etap rozwoju, wzrastania, dojrzewania, uczenia się ról, „terminowania do dorosłości” ale także jako kategoria historyczno-społeczno-kulturowa opisująca „sytuację i położenie społeczne dzieci jako grupy społecznej” (Smolińska-Theiss 2003, s. 869, 870)³. Zdaniem J. Izdebskiej (2007, s. 1) dzieciństwo „to świat dziecka, świat jego przeżyć, doświadczeń, aktywności, zachowań, relacji z innymi osobami i skutki tych relacji, których źródłem są warunki jego egzystencji (materialna i niematerialna), środowisko życia, rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, kościół, kultura, zwłaszcza telewizja i inne media elektroniczne, codzienność”.

Dzieciństwo najczęściej kojarzy się z radością, beztróską, zabawą i nauką. Jego fenomen polega także na tym, że możemy w nim współuczestniczyć i go doświadczać nawet wtedy, gdy dotyczy bezpośrednio innych ludzi. Obraz dzieciństwa można przywołać pod postacią pamięci dzieciństwa. „Tak jak żyjący pierścień wzrostu w drzewie, dzieciństwo jest *żyjącą częścią* każdego z nas – nie tylko fazą życia, która trwa lub minęła, ale *rdzeniem* każdego człowieka – i w każdej chwili może być przywoływana pod postacią *pamięci dzieciństwa*” (Szczepkowska-Pustkowska 2005, s. 44).

Jaką zatem pamięć dzieciństwa członków rodzin konstruowały dzieci? Mali badacze konstruowali obraz dzieciństwa swoich przodków przede wszystkim jako okres obowiązków i pracy, ale także czas zabaw i zabawek, wydarzeń traumatycznych, okres pasji i marzeń oraz okres pamięci smaków i zapachów (schemat 1).

³ Patrz również: N. Postman (2001), *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Warszawa.



Schemat 1. Oblicza dzieciństwa w narracjach dzieci

Dzieciństwo jako okres obowiązków i pracy

Uczniowie w swoich narracjach opowiadali o pracy, jaką wykonywały dzieci w przeszłości, szczególnie te mieszkające na wsi. Konstruowali obraz dzieciństwa swoich przodków jako okres nadmiernych obowiązków nakładanych na dzieci przez osoby dorosłe. Dzieci wykonywały wszystkie powierzane im obowiązki z uwagi na autorytet, jaki posiadali rodzice, a przede wszystkim ojcowie, ale także z lęku przed karą.

Narratorzy przedstawiali zakres obowiązków, jakie przypadały dzieciom w przestrzeni domowej i gospodarstwa. Należało do nich:

pasanie krów, robienie codziennych obrządków, wypędzanie krów rano na pastwisko, przypinanie, a wieczorem przypędzanie, zajmowanie się kozami, pasanie gęsi, karmienie drobiu, pomaganie ojcu w polu, chodzenie za pługiem, powożenie koniem, suszenie trawy, grabienie, pomaganie przy snopkach, zbieranie jagód, grzybów i chrustu do palenia, zajmowanie się młodszym rodzeństwem, sprząatanie izby, gotowanie i zamiatanie podwórka, pranie w rzece i suszenie na trawie; pomaganie w domu i na podwórku.

W chwilach wolnych od tych obowiązków do dzieci należała też opieka nad młodszym rodzeństwem. Zwłaszcza dziewczęta obarczano tym obowiązkiem, traktując to z jednej strony jako pomoc, zaś z drugiej jako „ćwiczenie” w macierzyństwie. Obarczanie dzieci licznymi obowiązkami wynikało z różnych przyczyn. Czasami związane było ze śmiercią ojca czy matki lub obojga rodziców. Owdowiali rodzice wstępowali w kolejne związki małżeńskie z uwagi na osierocone dzieci i gospodarkę. Nowi małżonkowie nie litowali się nad pasierbicą czy pasierbem, nie oszczędzali ich. W przypadku sierot ich los stawał się bardzo tragiczny.

Obowiązki i pracę w domu dzieci musiały godzić z obowiązkami w szkole. *Babcia bardzo chciała się uczyć, ale musiała też pracować w domu. Zawsze po szkole pomagała rodzicom i opiekowała się młodszą siostrą. Miała swoje stałe obowiązki. Razem ze swoją siostrą karmiła zwierzęta, a wieczorem chodziły na pastwiska po krowy. Jednak pomoc babci na tym się nie kończyła, pomagała jeszcze przy dojeniu krów. Dopiero wieczorem odrabiała swoje lekcje, przy których zasypiała.*

Dzieci w swoich narracjach wyrażali opinie na temat pracy dzieci w przeszłości. Sami są w okresie dzieciństwa i posiadają własny jego obraz. W tym wypadku dokonali konfrontacji swoich doświadczeń z doświadczeniami przodków. Przede wszystkim nie kryli zdziwienia, że dzieci siedmio-, ośmio-, dziewięcioletnie mogą tak ciężko pracować i że praca ta stała się także codziennością ich bliskich. Narratorzy podziwiali ich za to i wyrażali im swoje uznanie. Zaczęli dostrzegać

także sens swoich obowiązków i czasami podejmować postanowienia na przyszłość. Oto kilka przykładów takich wypowiedzi:

Podziwiam swoją babcię, że chodziła do szkoły i opiekowała się siostrzyczką i sprzątała i prała. Ja chodzę do szkoły i na nic już nie mam czasu. Muszę o tym pomyśleć.

Jak ciężko było mojej babci, gdy pracowała w domu i chodziła do szkoły. Chciałabym być podobna do babci.

Ja tak narzekam, że mam tyle obowiązków, bo muszę się uczyć, wyjść z psem. A teraz to już będę chętnie chodziła z psem i może śmieci wyrzucę też.

Kiedyś były złe czasy dla dzieci, dobrze że ja i mój brat się urodziliśmy teraz, a nie wcześniej.

Dzieciństwo jako czas zabaw i zabawek

Jak wynika z przedstawionych rozważań dzieci zrekonstruowały dzieciństwo swoich przodków przede wszystkim jako czas nadmiernych obowiązków. Ale w okres dzieciństwa wpisana jest zabawa, która dla dziecka jest „samą istotą i ciągłą nutą jego życia” (Szuman 1946, s. 11). Narratorzy mówili, że pomimo trudnych warunków życia wynikających między innymi z czasów wojny, biedy czy też nieustannych obowiązków, dzieci odczuwały potrzebę zabawy, tak jak i wszyscy rówieśnicy w ich wieku. Oczywiście uczniowie opisywali też dzieciństwo swoich bliskich jako sielskie, anielskie. *Prababcia urodziła się przed wojną w zamożnej rodzinie, w której nigdy niczego nie brakowało. Prababcia była wtedy jedynaczką. Prababcia chodziła na kurs gry na pianinie i uczyła się wyszywania i haftowania. Jej ulubioną zabawą było szycie ubrań dla swoich lalek, które mieszkaly w drewnianym domku wybudowanym przez jej tatę. Również w czasie wojny prababcia nigdy nie była głodna i miała czas na zabawę.*

Takich historii było jednak niewiele. Zdaniem narratorów, ich przodkowie nie posiadali gotowych zabawek. Dzieci bawiły się za-

bawkami wykonanymi przez siebie, czasami przy niewielkiej pomocy dorosłych (*Babcia bardzo chciała mieć lalkę więc przy pomocy swojej mamy sama ją sobie uszyła*) lub w całości zrobionymi przez dorosłych członków rodziny (*Babci tata, czyli mój pradziadek sam zrobił wózek z drewna i taką szmacianą laleczkę*). Do zabawy dzieci używały także przedmiotów zastępczych takich jak na przykład: kamienie, liście, patyki, kasztany. Tylko nieliczni dysponowali jakimiś zabawkami (*drewniane klocki, drewniany wózek dla lalek, czasami lalka ze sklepu czy samochodzik*). Zabawki te natychmiast stawały się obiektami zazdrości i zawiści innych dzieci, a czasem przedmiotem celowego niszczenia. Oto przykłady takich historii.

Gdy babcia miała 10 lat, otrzymała w paczce od cioci z Ameryki piękną lalkę. Wszyscy jej zazdrościli. Któregoś dnia ktoś urwał lalce rękę i dzieci się śmiały, a babcia płakała.

Mój tata, jak był mały, to miał jedną zabawkę, którą dostał na urodziny od swojej mamy i taty. To był samochodzik, niebieski. Ale tata miał trzech braci, a oni wcale nie mieli zabawek i też chcieli mieć i mu zabrali. A potem tata był smutny, bo mu wrzucili do stawu. Tata miał go tylko trzy dni, a potem go nie miał i musiał się bawić nudnymi patykami.

Zdaniem uczniów dzieci zdobywały też zabawki i inne rzeczy penetrując domy opuszczone przez rodziny niemieckie uciekające na Zachód. *W starym poniemieckim domu prababcia znalazła potem piękne łóżeczko. W różnych takich domach znajdowała szklane koraliki, naczynia dla lalek i samochody dla braciszka. Raz znalazła książkę z ładnymi obrazkami.*

W swoich narracjach uczniowie rekonstruowali także najczęściej podejmowane przez ich przodków gry i zabawy. Uczestniczyło w nich wiele osób i odbywały się na świeżym powietrzu, na polu czy pastwisku, najczęściej w przerwach między pracą. Wspólne zabawy wynikały, zdaniem uczniów, z braku posiadania przez dzieci zabawek, telewizorów i komputerów. *Dziadek mówił, że dzieci biegały, grały w piłkę*

własnoręcznie wykonaną, bawiły się w berka, w klasy, w ciuciubabkę, w chowanego, w dupniaka, pomidora, w fanty, a zimą zjeżdżały z górki na tekturowych tornistrach lub workach wypchanych sianem. Gdy padał deszcz, dzieci uwielbiały zabawy na sianie, ale również skakanie po kałużach i robienie budowli z gliny, bo wtedy najłatwiej było je lepić. Gdy było ślisko świetnie ślizgało im się w kapciach wywrotkach (miały spód z ceraty). Babcia mówiła, że w tamtych czasach dzieci przebywały dużo na świeżym powietrzu, miały dużo ruchu i mniej chorowały.

Poza tymi wspólnymi zabawami, dziewczęta najczęściej bawiły się w swoim gronie, chłopcy w swoim. Wydaje się, że dzieci aprobowały w zabawie genderowską linię demarkacyjną wytyczoną przez swoich przodków. Zabawy chłopców różniły się od zabaw dziewcząt. Dla chłopców, pasjonującymi zabawami były zabawy w „wojnę”, do której używali sprzętu pozostawionego po zakończonych działaniach wojennych. Czasami te zabawy kończyły się tragicznie, zwłaszcza gdy dzieci używały niewypałów. Przedstawiona historia dotycząca zabawy niewypałami miała szczęśliwy finał dla chłopców.

Dziadek opowiadał mi często, jak wyglądały jego zabawy jak był małym chłopcem. Chłopcy robili sobie karabiny, albo znajdowali zardzewiałe karabiny, które leżały w krzakach. Na głowie obowiązkowo musieli mieć hełmy, które również znajdowali. Pewnego razu, gdy dziadek bawił się z kolegami w wojnę, znalazł pocisk, rzucił nim daleko i wystrzelił. Na szczęście nikomu nic się nie stało. Od tej pory, dziadek i jego koledzy nie ruszali już takich rzeczy.

Uczniowie w swoich narracjach opisywali dużo takich niebezpiecznych zabaw. Do nich należała również jazda na workach z sianem ze stromej skarpy (*Mój tata opowiadał mi, jak był mały. Opowiadał o jeździe na workach z sianem z bardzo stromej skarpy. Pewnego dnia poszedł z kolegami zjeżdżać na workach po ubitym śniegu. Na samej górze odliczali czas, kiedy mieli jechać w dół. W czasie zjazdu wjechali na wyskocznię i unieśli się na trzy sekundy w powietrzu. Kiedy wylądowali nie mogli się zatrzymać. Musieli szybko hamować, aby nie wpaść*

w budynek. Tata mówił, żebym nie naśladował takiego zachowania, ponieważ taka zabawa może się źle skończyć) czy też jazda na butach na stojąco ze skarpy (Moja babcia zamiast na sankach zjeżdżała na butach z wielkiej góry. Raz przewróciła się w połowie i głową uderzyła o lód. Myślała, że jej pękła głowa. Do dzisiaj boli ją czasami głowa).

Uczniowie rekonstruowali także ulubione zabawy dziewczynek, swoich babć i mam. Były to przede wszystkim zabawy tematyczne w dom, sklep, lekarza, ale też wyliczanki, wspólne śpiewanie piosenek (np. „Przyłóż drewek do ogniska, bo mi zimno boki ściska”) czy zabawy w skarby (Dawniej, jak babcia miała około 10 lat, ze swoimi siostrami bawiły się w skarby. W szklaną butelkę wrzucały paciorki, płatki kwiatów, kamienie, kawałki gazet i butelkę zakopywały głęboko w piasku. To były ich skarby, których nikt nie mógł znaleźć. Czasami jak dziadkowi potrzebny był piasek to odkopywał ich skarby, więc musiały je zakopać w inne miejsce). Czasami zabawy dziewczynek, podobnie jak zabawy chłopców mogły doprowadzić do tragedii.

Pewnego razu mój tata wybrał się do lasu ze swoim młodszym bratem K. K. jak był mały to był niegrzeczny i wtedy w lesie też się tak zachowywał. Nie wiadomo dlaczego biegał po lesie i kopał drzewa, aż trafił na bardzo stare drzewo, które oczywiście kopnął. Drzewo obłamało się, ponieważ było mocno spróchniałe i spadło na K. Na szczęście nic mu się nie stało, ale od tej pory już nie kopie drzew.

Moja babcia B. często opowiada o swoim dzieciństwie. Kiedyś opowiedziała mi, jak ze swoją koleżanką chciały sobie zrobić ognisko. Moja babcia brała słomę ze stodoły, a jej koleżanka przyniosła papiery z domu. Już rozpalily ognisko, ale zobaczył je tata babci i skrzyczał babcię i koleżankę i zdeptał ognisko. Wtedy się rozplakały poszły do swoich domów.

Moja babcia z jej bratem i koleżankami bawili się, że palą papierosy. Poszli za stodołę i wzięli kawałki słomy w palce tak jak papierosy i zaczęli je przypalać. Wtedy przyszedł dziadek F. i bardzo się zdenerwował i powiedział, że jego dzieci nie myślą.

Zarówno chłopców, jak i dziewczęta spotykały różne nieprzewidziane „przygody”. O tych historiach opowiadali uczniowie w swoich narracjach.

Gdy mama była u babci na wakacjach zdarzyła się jej przygoda, którą często wspomina. Była trochę straszna, trochę śmieszna. Pewnego dnia szła do furtki, a kogut wskoczył jej na plecy i zaczął machać skrzydłami. Strasznie się wystraszyła i zaczęła głośno krzyczeć. Przybiegła babcia i rozprawiła się z kogutem.

Kiedy mojej mamy brat był mały, wpadł do beczki ze smołą. Wrócił do domu cały w smole. Babcia z moją mamą zużyły dwie kostki masła, aby go wyczyścić.

Pewnego dnia kiedy mój tata był mały poszedł ze swoją mamą, a moją babcią nad jezioro by zrobić sobie piknik. Babcia mówiła, żeby S. nie wchodził do wody, a on wszedł. Moja babcia weszła po niego do jeziora w spodnicy. On szedł coraz dalej. W końcu babcia go złapała. Jak wyszli byli bardzo mokrzy i babcia bardzo się gniewała.

W rodzinach krążą anegdoty o zaskakujących zachowaniach jej członków, przyjmowanych przez pozostałych z rozbawieniem. Taką anegdotkę opisał jeden z uczniów.

To wydarzenie w mojej rodzinie zdarzyło się, gdy byłem mały i byliśmy z Niemczech u rodziny. Mama mi opowiadała, że był tam mój brat cioteczny, który miał 1 rok i 7 miesięcy. On wlał do sedesu żel do włosów i roztarł szczoteczką do zębów. Chociaż zniszczył szczoteczkę do zębów i zmarnował żel to wszyscy się z tego śmieli.

Dzieciństwo jako okres pasji i marzeń

Uczniowie w swoich narracjach stworzyli także obraz marzeń i pasji swoich bliskich z okresu ich dzieciństwa. Wiele z tych marzeń udało się zrealizować, po innych zostało miłe wspomnienie. Niektóre marzenia wiązały się z sytuacją tu i teraz, inne były planami dotyczącymi przyszłości i dorosłego życia. Jedne wiązały się z rozrywką,

z rekreacją czy podróżami, inne z działalnością poważniejszą typu praca zawodowa. Oto kilka przykładów narracji, w których uczniowie opowiadali o marzeniach swoich bliskich związanych z rozrywką, rekreacją, podróżami. Te marzenia z powodu panującej biedy trudno było zrealizować. Jedynym wyjściem było „odpracowanie” przyjemności. Jedno z marzeń chłopców wiązało się z przejażdżką na karuzeli. *Dziadek często opowiadał mi, jak do jego miasteczka przyjeżdżało wesołe miasteczko. Wszyscy chcieli pojeździć na karuzeli. Kiedyś nie miała ona silnika i trzeba było kręcić ręcznie, żeby można było się na niej przejechać. Właściciele brali chłopców, żeby kręcili tą karuzelą. W ten sposób mogli oni przejechać się na niej pięć razy.*

Innym marzeniem chłopców, zdaniem uczniów, było posiadanie roweru. *Mój dziadek bardzo pragnął mieć rower. Jego mama nie mogła mu kupić. Myślał, myślał i wymyślił, że będzie pracował i odkładał pieniądze. Cały rok pomagał ludziom, a oni dawali mu pieniądze. Po dwóch latach kupił sobie rower, nie nowy, trochę stary. To był najszcześniejszy dzień w jego życiu.*

Pasją chłopców od zawsze były samoloty. Wielu chciało zasiąść za sterami lub tylko popatrzeć na nie z bliska. Do wielbicieli samolotów należał pradziadek jednej z uczennic. Udało mu się zrealizować to marzenie, dzięki pomocy swojej mamy. *W miejscowości mojego pradziadka znajdowało się lotnisko. Jako mały chłopiec chodził tam z kolegami obserwować samoloty oraz ludzi tam pracujących. Każdy chłopiec marzył o tym, żeby polatać takim samolotem. Pewnego dnia, mama mojego pradziadka zaczęła pracować na lotnisku, dzięki temu mógł on uczestniczyć w pokazach lotniczych, a nawet wejść do samolotu. Do tej pory często o tym mówi.*

Marzenia dziewczynek rekonstruowane przez twórców narracji skupiały się również wokół chęci posiadania określonych przedmiotów czy spędzenia wakacji w mieście. Żadne z tych marzeń nie spełniło się bohaterce prezentowanej narracji. *Babcia mówiła mi, że jak była taka jak ja, to miała takie marzenie, aby chociaż raz swoje wakacje spędzić*

w mieście i kupić sobie lalkę ze sklepu, którą mogłaby zabierać wszędzie. Bardzo mnie to zdziwiło, że babcia nie mogła jeździć gdzie chciała i nie miała zabawek. Doszedłem do wniosku, że teraz świat jest lepszy i można mieć lalkę i wycieczkę.

O jeszcze innej pasji, a mianowicie śpiewaniu piosenek, opowiadała kolejna narratorka. *Babcia bardzo kochała śpiewać i dlatego śpiewała w różnych chórach. Babcia najbardziej cieszyła się, że może tak dużo i często śpiewać. Teraz też śpiewa dla mnie. Jeden z uczniów zrekonstruował pasję swojego pradziadka, którym było pomaganie ludziom i pokazał jak pradziadek uczynił tę pasję sensem życia i pracy zawodowej. Kiedy była wojna mój pradziadek był tylko trochę starszy ode mnie i widział jak umierają niewinni ludzie. Wtedy sobie postanowił, że jak będzie duży, to zrobi wszystko, żeby pomagać skrzywdzonym ludziom. Słowa dotrzymał, został lekarzem i to bardzo ludzkim lekarzem. Wszyscy go bardzo kochali.*

Marzeniem wszystkich dzieci było posiadanie własnego zwierzęcia. Czasami rodzice spełniali je znienacka sami zadziwieni zaistniałą sytuacją. *Kiedy moja mama była mała, jej tata jadąc wozem zaprzężonym w konia do mleczarni, zauważył w rowie worek. Gdy go otworzył znalazł tam zabiedzonego pieska. Mój dziadek zabrał go do domu. Tam moja mama i jej siostry nakarmiły pieska i wykąpały go. Pieska nazwano Kuleczka i zamieszkał w domu mojego dziadka.*

Dzieciństwo jako czas wydarzeń traumatycznych

Uczniowie stworzyli obraz dzieciństwa także jako czas związany z dużą wypadkowością spowodowaną nieszczęśliwym zbiegiem okoliczności czy też nieostrożnością i lekkomyślnością dzieci i ich opiekunów. Uczniowie wyjątkowo często w swoich narracjach konstruowali historie rodzinne związane z tą problematyką. Były to wypadki bardzo poważne, kończące się ciężkimi ranami lub złamaniami, ale i takie, które kończyły się na strachu. Dzieci, które doświadczyły tych wypad-

ków starały się z nich wyciągnąć wnioski na przyszłość. Przedstawione fragmenty narracji są egzemplifikacją tych przypadków.

Pewnego dnia, mój dziadek z moim tatą wybrali się na rowerach nad jezioro. Zsiedli z rowerów i weszli na drewniany pomost. Dziadek zarzucił wędkę i zaczął łowić ryby. W tym czasie, mój tata przyniósł z pobliskiego lasu duży kij i wszedł z nim na pomost. Po chwili, zaczął kręcić się w koło, aż zakręciło mu się w głowie. Stracił równowagę i razem z tym kijem wpadł do wody. Zaczął tonąć, bo jeszcze nie umiał pływać. Na szczęście dziadek wskoczył do wody, aby go ratować. Udało mu się wyciągnąć mego tatę na brzeg jeziora. Przemoczeni wrócili szybko do domu. Babcia kazała im iść do łóżka i dała ciepłej herbaty. Tata już się nie wygłupiał na pomoście.

W życiu babci rodziny zmieniło się wszystko odkąd jej siostra się poparzyła. Poparzyła się bardzo mocno. Mogła nie przeżyć, ale przeżyła ten wypadek. Kiedy miała dwa lata to trafiła do szpitala. Babcia była bardzo smutna i tęskniła za siostrzyczką. Kiedy wróciła po świętach do domu to wszyscy się bardzo cieszyli i bardzo jej pilnowali, bo nadal była bardzo nieostrożna.

Najważniejszym wydarzeniem w taty dzieciństwie było, kiedy to wracał od sąsiada na rowerze i jechał bardzo szybko. Wjechał do rowu i złamał rękę. O tym zdarzeniu nic nie powiedział nikomu i położył się spać. A gdy wstał, zobaczył, że ręka bardzo spuchła i babcia zawiozła go do lekarza. Okazało się, że była złamana i założono mu gips. Od tej pory, jak się mocno uderzył to go bolała. I zaczął uważnie jeździć na rowerze.

Jak to wynika z narracji uczniów, miejscem szczególnie niebezpiecznym w domach, były schody. To właśnie na nich najczęściej dochodziło do wypadków. Konsekwencją wypadków, poza doświadczoną traumą, były złamania kończyn, zwichnięcia stawów czy odniesione rany.

Kiedy babcia miała pięć lat spadła ze schodów i uderzyła się w głowę i zemdląła. Ale nic jej się nie stało.

Kiedy babcia miała dziewięć lat poszła do pokoju brata, a on ją przestraszył i zbiegła na dół i rozcięła sobie głowę i leciała jej krew.

Czasami moja babcia robiła wielkie sprzątanie. Żeby dokładnie posprzątać odsuwali różne rzeczy. Otworzyli klapę od piwnicy i moja mama tam wpadła. Wszyscy się przerazili i pobiegli do piwnicy, żeby zobaczyć co się z nią stało. Teraz babcia jak sprząta nie otwiera klapę piwnicy.

Dzieciństwo jako okres pamięci smaków i zapachów

Obraz dzieciństwa przodków był rekonstruowany w narracjach uczniów również jako okres pamięci smaków i zapachów. Pamięć ta związana była z osobami bliskimi, przede wszystkim kobietami: prababciami, babciami, matkami, które przygotowywały potrawy kojarzone przez całe dorosłe życie z domem rodzinnym. Ten rodzaj pamięci odnosił się nie tylko do kulinariów, ale do sposobu ich przygotowywania zgodnie z pilnie strzeżoną rodzinną recepturą, czy też klimatu wspólnego ich spożywania. Jest jak barometr stylu życia rodziny, sposobu odżywiania, czy jej zamożności. Każda rodzina ma swoje „prywatne smaki i zapachy” dzieciństwa. Pamięć smaków i zapachów dzieciństwa bohaterów narracji była różna. Od pozytywnej, po zupełne pomijanie tej problematyki, aż do negatywnej. Inna dotyczyła smaków i zapachów okresu świątecznego, inna okresu postu, inna okresu wojny, a jeszcze inna dnia codziennego.

Pamięć smaków i zapachów okresu wojny rekonstruowana w narracjach uczniów była pamięcią negatywną. Pamięć smaków stanowił kawałek suchego chleba maczanego w wodzie z czasami z cukrem albo w mleku, zupa grochowa lub czasami mięso nie nadające się do spożycia. Mówili o tym narratorzy w swoich historiach.

Mama na obiad ugotowała zupę grochową, ale babcia nie chciała jej jeść. Spytałam czy jej nie smakuje, a babcia powiedziała, że nie

lubi grochu, bo często jadła go podczas wojny Tylko groch zapytałam? Wtedy babcia opowiedziała mi, jak ciężko było zdobyć jedzenie, a potem podzielić na równe porcje, żeby wszystkim starczyło.

Gdy babcia miała dwanaście lat, to pamięta, że jej rodzice, jak przychodzili Niemcy chowali ją do przygotowanej piwnicy, przykrytej pierzynami, a mięso wrzucano w kuchnię, żeby go nie zabrali. Po wyciągnięciu i tak nie nadawało się do jedzenia, bo całe było w sadzach, ale oni jedli.

Cały czas babcia była głodna i zmarznięta i jadła suchy chleb i wkładała go do mleka.

Uczniowie dowodzili, że dla wielu bohaterów narracji pamięć smaków i zapachów dzieciństwa była, mimo tego trudnego okresu, pamięcią pozytywną z uwagi na osobę, która tę biedną strawę przygotowywała lub starała się głód swój i swojej rodziny oszukać. *Dziadek mówił, że kochał swoją mamę za to, że robiła im do jedzenia coś z niczego, sama nie jedząc. A jak byli bardzo głodni to śpiewała im kołysanki, aby mogli szybciej zasnąć.*

Uczniowie w swoich narracjach konstruowali także klimat smaków i zapachów okresu powojennego. Wtedy również była bieda, ale nikt już nie chodził głodny. Pamięć smaków dotyczyła chleba z jakąś omastą czy szpyrkami, mleka, śmietany, kawałeczka kielbasy, a czasem jajecznicy usmażonej na boczku, popijanej gorącą herbatą z imbryczka. Mówili o tym uczniowie opisujący dzieciństwo swoich bliskich. Uczniowi próbowali takich posiłków i chwalili je za interesujące smaki. Oto fragmenty narracji poruszające tę problematykę.

Kiedy dziadek przynosił do domu wypłatę, a było to zawsze świętego dnia każdego miesiąca, to tata i jego siostry i bracia mogli jeść bułki ze śmietaną i z cukrem. Pewnego dnia, babcia zrobiła nam taki chleb ze śmietaną i cukrem i też bardzo nam smakowało.

Na śniadanie, rodzina babci jadła chleb z cukrem, a na obiad jadali kluski z pogniecionymi truskawkami, które babcia wcześniej zebrała na polu.

Kiedys mamy mama ugotowała klusków, okrasiała szpyrkami, dała mleka i byli szczęśliwi, że mają co jeść.

Wujek J. opowiadał, jak kiedyś dostał od prababci M. do zjedzenia pajdę chleba i mały kawałeczek kielbasy, której nie jadł od wielu miesięcy. Położył go na chleb i tak długo popychał palcem, aż doszedł do miejsca gdzie było tyle samo chleba i kielbasy i zjadł. Powiedział, że zjadł chleb z kielbasą.

Uczniowie konstruując narracje wyróżnili jeszcze inną pozytywną pamięć smaków i zapachów z dzieciństwa. Związana była z wszelkiego rodzaju świętami i uroczystościami, w których przodkowie dzieci uczestniczyli. Każda rodzina przygotowywała charakterystyczne tylko dla niej potrawy. Pamięć o tych potrawach jest tak żywa, ponieważ jako „dobro” rodzinne przekazuje się ją z wielkim pietyzmem z pokolenia na pokolenie w formie ustnej i różnego rodzaju zapisków. *Prababcia pochodziła z Ukrainy i robiła tajemniczy sos do pierogów zwany mączką. Do zrobienia sosu potrzebne są grzyby suszone, śledzie, jakieś dodatki czy przyprawy, i gotowe. Babcia D. mówiła mi, że to tradycyjne rodzinne danie przekazywane z pokolenia na pokolenie.*

Uczniowie w swoich narracjach wskazywali przysmaki stanowiące wspomnienie dzieciństwa ich przodków, a które w ich dorosłym życiu nigdy tak nie smakowały. Były to między innymi cukierki pudrowe prababci przechowywane w specjalnej skrytce w kufrze, bułeczki ze smażoną cebulką i oczywiście lody.

Moja babcia robiła wspaniałe placki zwane „cebulakami”. Jest to takie danie żydowskie. Drożdżowe ciasto, z których mama babci robiła placki a środek wypełniała pokrojoną cebulką i posypywała makiem, uwielbiały wszystkie dzieci.

Kiedy moja babcia była mała, nie można było kupić sobie lodów w sklepie. Tylko raz w tygodniu przyjeżdżała pani z termosami, pełnymi lodów. Stawała z nimi na placu i przybiegały dzieci, które chciały kupić jedną gałkę, bo lody były bardzo drogie. Moja babcia mówi, że do tej pory pamięta smak tych lodów i bardzo czekała na lody.

Znaczenia nadawane dzieciństwu przez uczniów

Uczniowie badający historię własnej rodziny zrekonstruowali klimat dzieciństwa ich bliskich. Przedstawiają je jako smutne i trudne, szczególnie to, które przypadało na okres wojny lub na pierwsze lata powojenne. *Współczuję prababci, że jak była dzieckiem to była wojna.* Wojna spowodowała wielką traumę w psychice dzieci. Niektóre na zawsze straciły poczucie bezpieczeństwa. Zdaniem L. Bandury (2004, s. 87), wpływ wojny na dzieci i młodzież przejawiał się w nasilonych skłonnościach lękowych, zaburzeniach życia emocjonalnego, osłabieniu pamięci, utracie wiary w ludzi, ale również we wzmocnieniu więzi rodzinnych, we wzroście samodzielności i zaradności życiowej. Traumę u dzieci powodowała także śmierć rodziców, pobyt w domu dziecka czy wypadki losowe. Uczniom bardzo było żal babć i dziadków, z którymi historia i życie tak strasznie się obeszło.

Narratorzy przedstawili również dzieciństwo przodków jako okres obowiązków: domowych, gospodarczych i szkolnych. To one stanowiły obraz ich codzienności. *Po wysłuchaniu historii opowiedzianej przez dziadka i obejrzeniu dokumentów dowiedziałem się, że ich życie nie było miłe. Właściwie moja babcia, jak była dzieckiem, to pracowała od rana do wieczora.* Jednocześnie uczniowie konstruujący narracje na temat dzieciństwa jako okresu obowiązków i pracy swoich dziadków i rodziców byli pełni podziwu dla nich, że potrafili podołać zadaniom stawianym dzieciom przez dorosłych.

Podziwiam moją babcię, że dała sobie radę z taką ciężką pracą i opieką nad młodszym rodzeństwem, ja bym tak nie potrafiła.

Jestem dumna z dziadka, że będąc dzieckiem potrafił sam orać pole.

To niezwykle, że dzieci w czasie wojny potrafiły pomóc rodzicom i przynosić do domu jedzenie.

Uczniowie podziwiali swoich bliskich również za to, że będąc dziećmi potrafili godzić pracę z obowiązkami szkolnymi. Na odra-

bianie pracy domowej dzieci znajdowały czas dopiero po wykonaniu wszystkich prac.

Moja babcia jak skończyła to co jej kazała zrobić w domu mama, dopiero brała się za lekcje, ale zaraz ze zmęczenia zasypiała;

Moja babcia Halinka opowiadała mi, że uczyła się kiedy pasła krowę, albo w drodze do szkoły, a miała trzy kilometry, to zawsze się czegoś nauczyła.

Po zapoznaniu się z obowiązkami, które na dzieci w przeszłości nakładali ich rodzice czy samo życie, konkluzja wygłoszona przez jednego z „badaczy” historii rodziny, a z którą zgodzili się pozostali uczniowie była następująca: ***Dzieci bawiły się tylko wtedy, kiedy nie musiały pomagać dorosłym, a musiały prawie przez cały czas.***

Uczniowie porównywali swoje dzieciństwo z dzieciństwem przodków i dochodzili do wniosków, że cieszą się z tego co mają, jak żyją i gdzie żyją. ***Dawniej dzieci miały tyle obowiązków, a ja się tylko bawię i chodzę do szkoły.*** Pod wpływem usłyszanych historii, niektórzy uczniowie powzięli postanowienia bardziej odpowiedzialnego wypełniania zadań szkolnych i obowiązków domowych.

Jak usłyszałem jak dziadek miał trudno to obiecałem mu, że będę się więcej uczył i staranniej odrabiał pracę domową.

A ja tylko mówię mamie, że jak przyniosę szóstkę, to ma mi kupić taką torebkę, albo coś innego. Teraz już tak nie będę mówiła.

Uczniom podobały się zabawy ich przodków. Podkreślali przede wszystkim zbiorowy charakter zabaw i wyrażali żal, że współcześnie, pomimo tylu wspaniałych miejsc do zabaw jak: parki, place zabaw, boiska, coraz rzadziej słysząc gwar dzieci spontanicznie podejmujących wspólne zabawy grupowe. Siła tamtych zabaw polegała zdaniem uczniów na wyobraźni bawiących się i poczuciu przynależności do określonych grup zabawowych. Doszli do wniosku, że ***zabawy powinni uczyć się od dziadków.***

Podjęte badania pokazały, że pochylenie się przez uczniów nad własną historią rodzinną, a w szczególności nad światem dzieciństwa

i narracyjne jego przedstawianie jest możliwe, potrzebne, inspirujące i kreatywne dla małych badaczy. Szczególnie inspirujący dla małych badaczy okazał się typ sytuacji edukacyjnych skoncentrowanych wokół wiedzy dzieci stanowiący kontrast wobec sytuacji edukacyjnych zogniskowanych wokół treści. Świat dzieciństwa konstruowany przez dzieci w narracjach był rozumiany przez nie zarówno jako czas i etap rozwoju w życiu człowieka, jak i kategoria historyczno-społeczno-kulturowa opisująca dzieci jako grupę społeczną.

Literatura

- Bandura L. (2004) *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*, Toruń.
- Bruner J. S. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Massachusetts and London Cambridge.
- Bruner J. S. (1987) *Life as Narrative*, "Social Research", 341.
- Bruner J. S. (1991) *The Narrative Construction of Reality*, "Critical Inquiry", Vol. 18, No. 1.
- Brzezińska A. (1992) *Prawidłowości rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy (red.), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań.
- Dylak S. (2000) *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa.
- Fenstermacher G., Richardson V. (1994), *Promoting confusion in educational psychology: How is it done*, "Educational Psychology", 29 (1).
- Garbula J. M. (2010), *Znaczenia historyczne w edukacji początkowej. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*, Olsztyn.
- Hermans H. J. M., Kempen H. J. G. (1993), *The dialogical self. Meaning as movement*, San Diego.
- Izdebska J. (2007) *Dzieci „globalnej wioski” – nowy wymiar dzieciństwa. Wyzwania pedagogiczne*. Referat wygłoszony na IV Międzynarodowej Konferencji „Media w edukacji”, s. 1, www.kmti.uz.zgora.pl/pages/tytul.htmizdebzka.
- Klus-Stańska D. (2002), *Narracje w szkole*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracje jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk.
- Klus-Stańska D. (2004) (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa.

- Piaget J. (1969) *Punkt widzenia Piageta*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5.
- Piaget J. (1981) *Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*. Warszawa.
- Postman N. (2001) *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąc, Warszawa.
- Sarbin T. (1986) (red.), *Narrative psychology. The storied nature of human conduct*, New York.
- Shapiro B. L. (1994) *What Children Bring to Light. A Constructivist Perspective on Children's Learning in Science*, New York.
- Smolińska-Theiss B. (2003) *Dzieciństwo*, [w:] T. Pilch (red), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa.
- Stake R. E. (2005) *Qualitative Case Studies*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Third edition, Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Szczepkowska-Pustkowska M. (2005) *Socjalizujący strumień pamięci: dzieciństwo jako trwanie*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(2).
- Szuman S. (1946) *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa.
- Trzebiński J. (1992) *Narracyjne formy wiedzy potocznej*, Poznań.
- Trzebiński J. (2002) *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk.

Tetyana Malyuhina-Kurbanow

Akademia Językowa ACCESS, Ciechanów

Dziecko w świecie dwujęzycznym

Bilingualism is a personal enrichment and a passport to other cultures.

Francois Grosjean

The person who knows only one language does not truly know that language.

Johann Wolfgang von Goethe

ABSTRACT

Child in a Bilingual World

Noting the importance of language acquisition for children's physical, social and cognitive development in modern Europe, this article discusses the conditions under which the development of bilingualism is possible. The article compiles the fundamental differences between second language acquisition and second language learning according to S. D. Krashen approach and provides a concise summary of his five hypotheses about second language acquisition. The author then differentiates between academic and everyday second language and mentions such negative cognitive effects as language transfer and subtractive bilingualism which can prevent children from mastering both languages on similar levels. The article concludes with the considerations on how to implement the theoretical basic knowledge of the prominent scholars into the classroom to contribute to students' academic success.

Key words: L1, L2; language acquisition/learning; BICS (basic interpersonal communicative skills); CALP (cognitive/academic language proficiency); interlanguage transfer; Cummin's quadrant; subtractive bilingualism.

Słowa kluczowe: L1, L2; przyswajanie/uczenie się języka; podstawowe interpersonalne umiejętności komunikacyjne; poznawczo-akademicka sprawność językowa; transfer międzyjęzykowy; Kwadrat Cumminsa; subtraktywna (zubożająca) dwujęzyczność.

Wstęp

Wielu ludzi uważa fenomen wielojęzyczności za niezwykle i fascynujący, chociaż owe zjawisko nie jest ani nowe, ani wyjątkowe. Niemal połowa ludności na świecie potrafi posługiwać się więcej niż jednym językiem co najmniej w celach komunikacyjnych. Jak pisze Francois Grosjean w *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, dwujęzyczność spotykamy w każdym kraju, w każdej grupie społecznej oraz wśród osób w każdym wieku. Dwujęzyczność została oficjalnie uznana w Belgii, Szwajcarii, na Cyprze, w kanadyjskiej prowincji Quebec. W Indiach oraz Republice Południowej Afryki nauka szkolna odbywa się po angielsku, a wiele innych krajów w wyniku kolonizacji musiało zaakceptować język kolonizatorów (Peru, Ekwador, Boliwia posługują się hiszpańskim, z kolei mieszkańcy państw byłego ZSRR musieli opanować język rosyjski).

W dzisiejszych czasach polityka językowa Rady Europy i Unii Europejskiej polega na wspieraniu nauki języków obcych. Młodzież jest zachęcana do nauki nie jednego lecz kilku języków, ponieważ wielojęzyczność i wielokulturowość stanowią fundament zjednoczonej Europy. Również Strategia lizbońska kładzie nacisk na współpracę między krajami UE i uczenie się od siebie nawzajem. Od listopada 1995 r. w *Białej Księdze UE* jest zaznaczone: „Biegła znajomość wielu

języków obcych stała się dziś istotna przy ubieganiu się o pracę. Sprawdza się to szczególnie na zjednoczonym, pozbawionym granic rynku Unii. Znajomość języków stanowi też atut ułatwiający zbliżanie się do innych ludzi, odkrywanie różnych kultur i mentalności oraz pobudzanie umysłu. Wielojęzyczność jest nie tylko czynnikiem tożsamości i obywatelstwa mieszkańców Europy, lecz także kamieniem węgielnym społeczeństwa opartego na wiedzy” (cyt. za: Urbanik oraz „White Paper on Education and Training”, s. 47).

Zainteresowanie problematyką dwujęzyczności wśród językoznawców, socjolingwistów, psychoneurologów, nauczycieli oraz rodziców całego świata zostaje od wielu lat na niezmiennie wysokim poziomie. Osobom zainteresowanym polecamy miarodajne wydawnictwa naukowe Second Language Acquisition (SLA) oraz Multilingual Matters wraz z czasopismami naukowymi „Applied Psycholinguistics”, „Bilingualism: Language and Cognition”, „Brain and Language”, „Child Development”, „Journal of Psycholinguistic Research”, które zajmują się pedagogicznymi i psychologicznymi aspektami dwujęzyczności.

W tym artykule autor podejmuje się próby przedstawienia teoretycznej wiedzy z zakresu opanowania języków, opisuje różnicę między językiem potocznym, a akademickim, porusza zjawisko interferencji międzyjęzykowej, która może mieć zarówno dobroczynny jak i niekorzystny wpływ na przyswajanie języków, zwięźle wytłumacza charakter subtraktywnej dwujęzyczności oraz postara się ukazać praktyczną implementację wiedzy merytorycznej na zajęciach szkolnych i pozaszkolnych.

Przypominamy, że w wielu współczesnych tekstach poświęconych zagadnieniom dwujęzyczności występują symbole:

- **L1** (od *language*) – symbol dla pierwszego nabywanego języka,
- **L2, L3** i tak dalej – symbole dla kolejnych języków.

Niekiedy można także spotkać skróty: **PL1**, **PL2** dla „przyswajanie pierwszego języka”, „przyswajanie drugiego języka”, wygodne ze względów ekonomicznych.

1. Przyswajanie a uczenie się języka – podstawowe informacje i hipotezy (wg S. D. Krashena)

W różnych czasach panowały odmienne podejścia do nauczania języków obcych. Wyróżniamy metodę gramatyczno-tłumaczeniową, metodę naturalną, metodę bezpośrednią, audiolingwalną, behawiorystyczną, różnego rodzaju metody kognitywne, zarówno tradycyjne jak i alternatywne (m.in. *The Silent Way*, *Desugestopedia*, *Total Physical Response*, *Community Language Learning*, metoda SITA). Każda z nich ma w sobie racjonalne elementy prowadzące do efektywnego opanowania pewnych sprawności językowych, jednakże żadnej nie można uznać za uniwersalną. Wciąż trwają poszukiwania sposobów na skuteczne, szybkie i dokładne nabywanie języków, które nie jest nadto uciążliwe dla uczącego się. Od kilku dziesięcioleci popularność utrzymuje **metoda komunikacyjna** ujęta, przebadana i stosowana praktycznie przez amerykańskiego językoznawcę i naukowca, obecnie profesora emerytowanego Uniwersytetu Południowej Kalifornii Stephena D. Krashena, który uważany jest za ojca tej metody. Za określeniem W. Kleina (2007, s. 114), jest to „jedna z najczęściej dyskutowanych, ogólnych teorii nabywania języka”.

Krashen dokonuje ważnego rozgraniczenia pojęć **przyswajania** i **uczenia się** L2. Różnica polega na tym, że „**przyswajanie** (acquisition) dokonuje się w sposób naturalny, automatycznie i samorzutnie u małego dziecka, wystarczy po prostu swobodny dostęp do wypowiedzi językowych w jego otoczeniu. Natomiast **uczenie się** (learning) wymaga wysiłku, motywacji, sprzyjają mu określone zdolności. Dlatego mówimy, że małe dziecko przyswaja sobie język, a osoba

dorośla uczy się nowego dla niej języka. Oczywiście rozróżnienie to nie jest tak sztywne – i małe dziecko uczy się ojczystego języka w szkole, i osoba dorosła, pozostająca stale w kręgu nowego języka, przyswaja go sobie” (cyt. za: Kurcz 2007, s. 19). Innymi słowy, przyswajanie jest procesem płynnym, subtelnym, czasochłonnym, gdy uczenie się jest bardziej dynamiczne, ściśle w czasie.

Krashen wysunął 5 hipotez dotyczących najważniejszych zasad opanowania języka L2, co dokładnie opisał w drugiej części swojej książki *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Krashen 1982, s. 9-30).

Teoria Przyswajania – Uczenia się tłumaczy różnice pomiędzy sposobami nabywania L2, które wg Krashena są niezależne od siebie. Przedstawiamy najistotniejsze różnice w tabeli:

Tabela 1. Podstawowe różnice pomiędzy przyswajaniem a uczeniem się języka

PRZYSWAJANIE	UCZENIE SIĘ
ukryte, nieświadome (implicit)	zdeklarowane, świadome (explicit)
nieformalne	formalne
opiera się na „intuicji językowej”	opiera się na regułach gramatycznych
zależy od nastawienia (attitude)	zależy od zdolności (aptitude)
przyswajanie struktur gramatycznych zawsze odbywa się w pewnej przewidywalnej kolejności	opanowanie struktur gramatycznych odbywa się w dowolnej kolejności, zgodnie z planem nauczania

Przy przyswajaniu, język odgrywa rolę środka do zdobywania i wymiany informacji, konwersacji z ciekawymi ludźmi. Niedoskonałości i błędy językowe nie są brane pod uwagę, gdyż treść zwycięża nad formą. Sprawność mówienia kształtuje się znacznie później od sprawności rozumienia ze słuchu. Osobie pozwala się na własne tempo opanowania języka i to ona sama decyduje o własnej gotowości do wypowiadania się w języku L2, bez przymusu, popędzenia lub poprawiania błędów przez nauczyciela. Przyswajając sobie język,

osoba nie jest świadoma reguł gramatycznych ani zasad fleksyjnych, chociaż posiada umiejętność ich **praktycznego stosowania**. **Z czasem** rozwija się tzw. „*feel*” for correctness, tj. intuicja językowa, dzięki której wypowiedzi są poprawne (Krashen 1982).

Natomiast **uczenie się** przedstawia sobą świadome zdobywanie wiedzy z zakresu L2, łącznie z regułami, które uczący się musi logicznie uporządkować w swoim umyśle. Stąd uczenie się języka można zestawzić ze zdobywaniem **wiedzy również o języku** (Krashen 1982; Be Multilingual 2008).

Teoria Naturalnego Porządku twierdzi, że przyswajanie struktur gramatycznych pewnego języka przebiega w dającej się przewidzieć kolejności, niezależnie od wieku uczącego się, jego L1, wykształcenia lub innych warunków. Niektóre struktury gramatyczne są przyswajane przed innymi, a struktury łatwiejsze niekoniecznie są przyswajane pierwsze. Taka naturalna kolejność ma miejsce w przyswajaniu zarówno L1, jak i każdego z następnych języków. Krashen jednak podkreśla, iż nie oznacza to, że gramatykę należy wykładać zgodnie z kolejnością, która ma miejsce przy przyswajaniu (Krashen 1982; Be Multilingual 2008).

Jako przykład chcemy przytoczyć angielską strukturę „smb + is (not) + adjective + to infinitive” (John is not always easy to understand, but he’s easy enough to predict.). Dla większości angielskojęzycznych 7-8-letnich dzieci zrozumienie sensu zdania tego typu sprawi kłopot, mimo to podczas sztucznego nabywania L2 podobna gramatyka może pojawić się już w 2–3 roku nauki/ przyswajania języka.

Teoria Monitora opisuje mechanizm nadzorowania, wewnętrznej kontroli za własną wypowiedzią. Podczas używania języka w sposób komunikatywny, przyswajana wiedza pozwala tworzyć spontaniczne wypowiedzi, gdy wyuczony system działa jako kontrola, która pomaga ulepszyć poprawność językową. Ciekawe jest założenie, że „**instancja kierująca nie pochodzi z zewnątrz**, a jeśli nawet, to wywiera wpływ tylko pośrednio. Kierowanie zatem dokonuje się „...za pośrednictwem

zdolności uczącego się do świadomego kontrolowania wytwarzania i rozumienia wypowiedzi” (Klein 2007, s. 115). Oznacza to, że rola nauczyciela jest znikoma, natomiast całą odpowiedzialność za sukces w opanowaniu języka ponosi uczący się.

Zastosowanie wyuczonej wiedzy w praktyce staje się możliwe przy spełnianiu trzech najważniejszych warunków: osoba posiada wystarczająco dużo czasu na zastanawianie się; skupia się na formie swojej wypowiedzi (bądź stara się o jej poprawność) oraz pamięta odpowiednią regułę gramatyczną. Widzimy więc, że wiedza wyuczona wykorzystywana jest przede wszystkim w wypowiedziach pisemnych, kiedy mamy wystarczająco dużo czasu na ich przemyślenie. Jednak w spontanicznych wypowiedziach może ona przeszkadzać: zamiast mówienia zaczynamy zastanawiać się nad słownictwem i formą, czym zakłócamy płynność i tempo naszego przekazu (Krashen 1982; Be Multilingual 2008).

Teoria Językowych Danych Wejściowych odnosi się do przyswajania, nie do nauki, i wyjaśnia, w jakiej kolejności odbywa się przyswajanie L2:

1. przyswajamy język przez rozumienie go na poziomie nieco powyżej naszej obecnej znajomości. Uczeń przesuwą się zgodnie z przewidywalną kolejnością opanowania struktur gramatycznych (Teoria Naturalnego Porządku) od punktu **i** do punktu **i+1** (gdzie **i** umownie oznacza poziom obecnych kompetencji językowych);
2. jeżeli jeżeli rozumiemy docierający do nas język, i dyskurs jest wystarczająco duży, **i+1** dostarczany jest automatycznie;
3. umiejętności produkcji własnych wypowiedzi pojawiają się stopniowo, nie jest uczona bezpośrednio, potrzebuje wystarczająco dużo czasu na kształtowanie (ibid.).

Uwzględniając fakt, iż nie każdy uczeń posiada identyczne kompetencje językowe, Krashen sugeruje układanie planu nauczania biorąc pod uwagę indywidualne potrzeby każdego ucznia w „**i+1**”, a więc

każdy z uczących się powinien otrzymać pewne wyzwanie językowe, któremu będzie w stanie sprostować. Kontekst, reguły i normy L1, ogólna wiedza oraz dotychczasowe doświadczenie pomagają uczącym się rozwinąć coraz trudniejsze zawilości językowe (Krashen 1982).

Teoria Afektywnego Filtra wspomina o dodatkowych czynnikach, oddziałujących na skuteczność opanowania języka. Odgrywają one rolę drugorzędną, zapobiegając lub blokując docierający do nas język. Krashen odnosi to tych czynników motywację, pewność siebie oraz trwogę. Zmotywowani i zrelaksowani uczniowie, którzy mają pewność siebie są bardziej nastawieni na odbiór przekazywanych im treści. Tymczasem takie emocje jak: trwoga, wątpliwości we własne możliwości, a nawet nuda zakłócają proces przyswajania L2. Emocje te można porównać do filtru pomiędzy mówcą, a słuchaczem, zmniejszającym ilość językowych danych wejściowych (*inputu*), które słuchacz jest w stanie zrozumieć. Przy „włączonym” filtrze hamuje się przyswajanie języka. Należy jednak pamiętać, że dla pomyślnego przyswajania L2 pozytywne oddziaływanie jest istotne, lecz nie wystarczające samo w sobie (Be Multilingual 2008).

W świetle opisanych teorii powstaje pytanie: czy uczenie się języka w warunkach szkolnych ma sens? Oczywiście, że tak o ile: 1) nauczanie szkolne zapewnia uczniom dane wejściowe na stosownym dla każdego z nich poziomie (muszą być dla uczniów zrozumiałe, ale nie za łatwe); 2) uczenie się języka w warunkach szkolnych szczególnie przydatne jest dla uczniów na początkowych poziomach znajomości języka, kiedy obcowanie z rodzimym mówcą lub rozumienie autentycznych tekstów czytanych i słuchanych z „prawdziwego świata” są jeszcze za trudne; 3) w przypadkach, kiedy uczeń nie ma dostępu do „prawdziwego świata” kraju, języka którego on się uczy; 4) pod warunkiem, że nauczanie szkolne zapewnia uczniom opanowanie narzędziami komunikacji pozwalającymi na lepsze zrozumienie i sprawniejsze reagowanie w „prawdziwym świecie” obcojęzycznym

(Krashen 1982). Uczenie się języka w warunkach szkolnych może być pożyteczne również dla tworzenia własnego Monitora wewnętrznego (ibid.).

2. Krytyka teorii Krashena oraz możliwości jej praktycznej implementacji

W ocenie Kleina „teoria Krashena nie stanowi ogólnego modelu przyswajania języka”, ponieważ nie wyjaśnia prawidłowości, według których przebiegają opisane procesy. „Jest ona jedynie zbiorem hipotez dotyczących tego, jakie są możliwości świadomego wpływania na ten proces” (2007, s. 115).

Najistotniejsza wada teorii Krashena polega na nie poprawianiu błędów uczących się (żeby uniknąć sytuacji wysokiego *Filtru Afektywnego*), co prowadzi do ich fosylizacji. Krashen także zakłada, że proces naturalnego przyswajania języka u dzieci i dorosłych jest taki sam. Mimo to rzeczywistość pokazuje, że dorośli w procesie przyswajania L2 bardzo szybko osiągają tzw. plateau językowe, ich postępy w opanowaniu kompetencji spowalniają się, co prowadzi do zaniku motywacji dla dalszego rozwoju językowego. Ponadto, akcent kładzie się przede wszystkim na rozwój strategii komunikacyjnych, a gramatyce poświęca się za mało uwagi. Niekorzystne skutki niedorozwoju kompetencji gramatycznej (morfosyntaktycznej) uczniowie odczuwają w sytuacjach wymagających formalnego użycia L2, np. podczas studiów na uczelniach zagranicznych, lub przy podejściu do państwowych egzaminów certyfikатовych przewidujących opanowanie struktur gramatycznych na dość wysokim poziomie. Uczniowie co prawda mogą posiadać taką wiedzę na poziomie swoich biernych umiejętności, co pozwala im na rozpoznanie i prawidłowe rozumienie podobnych struktur przy odbiorze tekstu (słuchanego lub czytanego). Produkcja zaś własnych wypowiedzi zostaje na podstawowym pozio-

mie. Naszym zdaniem, oprócz kompetencji komunikacji, konieczne jest również kształtowanie umiejętności prawidłowego stosowania struktur gramatycznych, stanowiących fundament każdej wypowiedzi.

3. BICS vs CALP czyli język potoczny a język akademicki

Zagadnienie rozgraniczenia języka używanego na co dzień, a języka szkolnego dotyczy przede wszystkim dzieci z rodzin dwujęzycznych. **Język nieformalny**, który większość dzieci przyswaja przed i poza szkołą, jest domyślny, zależny od kontekstu, intuicyjny i sekwencyjny. Tymczasem uczenie się języka w szkole w celach akademickich wygląda zupełnie inaczej i narzuca dziecku określone wymogi. **Formalny język** jest klarowny, niezależny od kontekstu, logiczny, objaśniający. Specyficzne słownictwo, struktury gramatyczne i leksykalne, niezbędność wcześniejszego ukształtowania pewnego poziomu wiedzy metajęzykowej oraz kompetencji w zakresie abstrahowania, mogą sprawiać kłopot nawet dla jednojęzycznych dzieci, nie mówiąc o tych, dla których język akademicki występuje jako L2, czyli język obcy (McLaughlin 2007).

James Cummins (cyt. za: McLaughlin 2007) wprowadza inne terminy, bliskie znaczeniowo pojęciom **język formalny** i **nieformalny**: **CALP** (*cognitive/academic language proficiency*) – poznawczo-akademicka sprawność językowa, czyli „język akademicki” oraz **BICS** (*basic interpersonal communicative skills*) – podstawowe interpersonalne umiejętności komunikacyjne, czyli „język społeczny”. W szkole premiowana jest CALP, natomiast w naturalnej komunikacji BICS. Nie należy więc przyjmować, że dwujęzyczne dziecko o wysokim poziomie biegłości i precyzji w języku codziennym, obiegowym lub

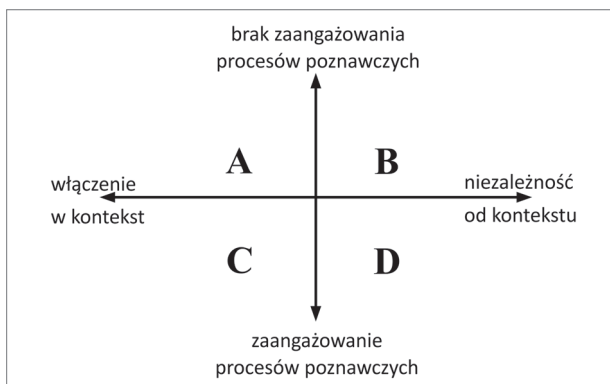
nieoficjalnym L2 (BICS), będzie posiadało odpowiednio wysoki poziom w języku akademickim L2 (CALP). Oznacza on system komunikacji niezbędny dla pomyślnego funkcjonowania ucznia w szkole. Obejmuje specyficzne dla każdego przedmiotu słownictwo i pojęcia, struktury gramatyczne, interpunkcję wraz z umiejętnością napisania m.in. esejów, sprawozdań, w tym prac laboratoryjnych, prowadzenia kontrawersyjnych dyskusji itp. Uczeń musi koncentrować się zarówno na języku, jak i na treści, kształtując jednocześnie **umiejętności receptywne** (słuchanie, czytanie) i **produkcyjne** (mówienie, pisanie tekstu własnego) (McLaughlin 2007).

Zdaniem Cumminsa, sprawność językowa opiera się z jednej strony na umiejętności natury poznawczej (CALP), a z drugiej – na umiejętności przekazywania znaczenia w sposób uwarunkowany kontekstowo lub nie (BICS) (McLaughlin 2007).

Tabela 2. Podstawowe różnice pomiędzy potoczną (BICS) a akademicką (CALP) odmianą języka

BICS	CALP
zależny od kontekstu ▪ Konwersacja często (choć niekoniecznie) przebiega „twarzą w twarz”, co pozwala na przechwylenie z kontekstu dodatkowych niewerbalnych informacji (w postaci wyrazu twarzy, gestykulacji). ▪ Rozmowa zwykle ma konkretne przedmiotowe odniesienie.	niezależny od kontekstu ▪ Wymiana informacji przebiega podczas lekcji, mieści mniej niewerbalnych odpowiedzi lub wcale. ▪ Język jest bardziej abstrakcyjny i mniej podmiotowy.
nie angażuje procesów poznawczych ▪ nie przewiduje poznawczej aktywności ▪ łatwy do zrozumienia, opisuje konkretne wydarzenia ▪ słownictwo codzienne lub potoczne, bazuje się na prostych strukturach językowych.	angażuje procesy poznawcze ▪ przewiduje aktywność poznawczą ▪ opisuje pojęcia abstrakcyjne, ▪ używa specjalistycznej terminologii, bazuje się na bardziej złożonych strukturach językowych.

Według Cumminsa, sprawność językową można przedstawić za pomocą schematu:

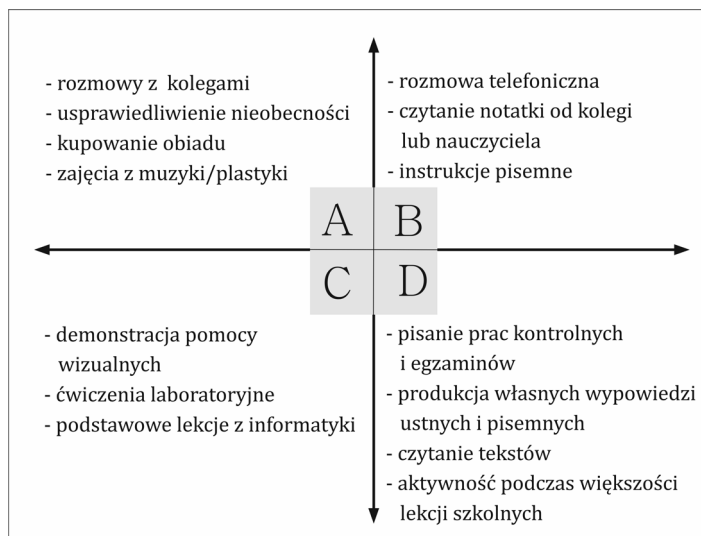


Rysunek 1. Kwadrant Cumminsa

Spróbujemy dopasować przedmioty szkolne oraz rodzaje działalności do kwadrantu Cummins'a (Rysunek 2)

W sytuacji gdy wiedza językowa znajduje się na poziomie początkowym, nawet niedługie wypowiedzi wymagają od osoby znacznego zaangażowania procesów poznawczych. Oznacza to, że materiał, który dla rodzimego użytkownika języka jest nieangażujący, dla przyswajającego sobie L2 stanowi prawdziwe wyzwanie. I odwrotnie, im wyższy stopień automatyzacji czynności językowych i komunikacyjnych, tym mniej wysiłku umysłowego wymagają one od osoby wypowiadającej się. W miarę opanowywania L2, wiele czynności początkowo trudnych automatyzuje się, tzn. nie wymaga już pełnego udziału świadomości i przesuwa się w kierunku bieguna małego udziału procesów poznawczych (Kurcz 1992).

W oparciu o powyższy kwadrant Cummins'a (1) możemy powiedzieć, że opanowanie języka L2 oznacza przechodzenie od ćwiartki A do ćwiartki C. Koniecznym celem opanowania L2 jest rozwój



Rysunek 2. Kwadrant Cumminsa i rodzaje aktywności szkolnej

umiejętności komunikacyjnych i językowych w takim stopniu, żeby nawet najtrudniejsze wypowiedzi wyłączone z kontekstu o złożonych konstrukcjach przebiegały bez wysiłku i pozwalały skupić się na treści tego, co chcemy przekazać, a nie na formie. Jak precyzyjnie ujęła to I. Kurcz, „ludzie nawet w rodzimym języku nie zawsze osiągają ćwiartkę C, lecz obracają się w ćwiartkach B lub D, tzn. posługiwanie się językiem jest dla nich nie angażujące poznawczo jedynie wtedy, gdy użycie języka wbudowane jest w kontekst sytuacyjny, natomiast każde użycie języka w sytuacji kontekstowo niezależnej staje się od razu trudne i wymaga wysiłku intelektualnego” (Kurcz 1992, s. 208).

Badania Cumminsa i jego współpracowników wskazują, że dziecko potrafi rozwinąć kompetencje BICS w ciągu 2 lat, tymczasem opanowanie CALP do poziomu jednojęzycznych rówieśników może trwać pięć do siedmiu lat (np. Ellis 2007, s. 202).

Na ile znaczący wpływ na stopień opanowania języka L1 ma rozwój kompetencji językowych L2? Jest to ciekawe pytanie interesujące wielu naukowców, którzy na podstawie badań wykazali między nimi bezpośrednią współzależność. J. Cummins, M. Swain, L. Verhoeven, T. Skutnabb-Kangas twierdzą, że zachowanie języka ojczystego przynosi korzyści językowe, percepcyjne i intelektualne. Im lepsze są umiejętności akademickie uczących się w L1, tym pomyślniej opanowują oni CALP w L2. Ponadto istnieją korzyści psychologiczne: w przypadku, gdy uczący się ma możliwość nauki zarówno w L1 jak i w L2, zachowuje się jego tożsamość, co z kolei pozytywnie oddziałuje na samoocenę i wiarę we własne siły oraz formuje pozytywne postawy, wspomagające proces uczenia się (Ellis 2007; Gleason&Ratner 2005).

4. Formy wychowania dwujęzycznego

W odniesieniu do wieku i sposobu, w który odbywa się rozwój dwujęzyczności, można wyróżnić różne jej formy: **równoczesne przyswajanie L2**, kiedy dziecko od chwili urodzenia znajduje się w warunkach dwujęzycznych, oraz **sekwencyjne nabywanie L2** w przypadkach, gdy przyswajanie/ uczenie się L2 ma miejsce dopiero po opanowaniu L1. Sekwencyjne nabywanie L2 dzieli się następnie na: opanowanie go w wieku przedszkolnym, szkolnym lub po okresie dojrzewania (McLaughlin 2007, s.143). Niektóre źródła dla określenia jednoczesnego przyswajania dwóch języków od momentu urodzenia używają terminu **dwujęzyczność rodzima** (por. np. Gleason&Ratner 2005, s. 480).

5. Transfer językowy, interferencja językowa

Jest to jedno z podstawowych pojęć stosowanych w psychologii uczenia się, mające miejsce w przypadkach, gdy uczący się języka L2 napotyka złożone problemy semantyczne przy produkcji swoich wy-

powiedzi, i świadomie lub nie, aplikuje do ich rozwiązania struktury z języka L1. Więcej transferu językowego zaobserwowano u dzieci, które rozpoczęły naukę L2 w szkole; mniej u tych, które przyswoiły drugi język poza szkołą w środowisku naturalnym (McLaughlin 2007).

Rozróżniamy **transfer pozytywny**, przy którym nawyki wykształcone w trakcie używania języka L1 mogą umożliwić tworzenie poprawnych wypowiedzi w L2, oraz **transfer negatywny**, w przypadku gdy przenoszenie pewnych zjawisk gramatycznych bądź leksycznych z L1 do L2 prowadzi do popełniania **błędów interferencyjnych**. Jeżeli podobne zjawisko gramatyczne występuje w obu językach, opanowanie tego materiału nie sprawia uczącym się kłopotów. Jednakże przy wystąpieniu odmiennych struktur, można przewidzieć trudności w ich przyswajaniu i dlatego należy zaplanować intensywne ćwiczenia oraz ułożyć plan nauczania uwzględniając ewentualne problemy (Gleason&Ratner 2005).

Jean Berko Gleason i Nan Bernstein Ratner podają ciekawe przykłady tego zjawiska (2005, s. 485): „Hiszpanom nie będzie trudno nauczyć się angielskiej liczby mnogiej czy formy ciągłej czasownika, ponieważ w ich języku występuje podobne zjawisko. Jednakże formy dopełniacza mają w angielskim inną strukturę niż w hiszpańskim *John's mother* versus *la madre de Juan* [matka Jana], więc należy przydzielić dodatkowy czas na ich opanowanie. Im bardziej podobne do siebie L1 i L2, tym transfer powinien być bardziej pozytywny i tempo opanowania L2 powinno być szybsze. Im więcej elementów różnych, tym większy może być transfer negatywny.

Negatywny transfer międzyjęzykowy jest bardzo wyrazisty u **dzieci, które jednocześnie przyswajają L1 i L2**. Gdy dziecko ma zrównoważony kontakt z dwoma językami i opanowuje oba w ten sam sposób, co jednojęzyczni użytkownicy każdego z nich, prawdopodobnie układa sobie jednolity zbiór reguł dla obu języków. Stąd wynika znaczny obustronny transfer L1 – L2, szczególnie na

poziomie słownictwa. W przypadku, gdy kontakt dziecka z dwoma językami jest mniej zrównoważony i jeden język występuje w otoczeniu niemowlaka o wiele częściej, niż drugi (np. mama lub opiekunka spędzająca z niemowlęciem cały dzień mówi w L1, podczas gdy ojciec, który przebywa w domu tylko wieczorem, używa do komunikacji L2), transfer międzyjęzykowy może utrwalić się, a wprowadzenie słownictwa z jednego języka do systemu gramatycznego drugiego może występować częściej. Tu jeden język jest **dominujący**, a drugi zredukowany do statusu **podrzędnego**, chociaż przyswajanie nadal pozostaje równoczesne (McLaughlin 2007).

Co możemy zrobić, aby ułatwić dzieciom przyswajanie obu języków w sposób odrębny? Przede wszystkim, konsekwentne stosowanie zasady „jedna osoba – jeden język” lub „język – konkretne otoczenie społeczne” (np. szkoła/ dom) lub „język – konkretny czas” (np. rano i popołudniu). Im więcej mieszania różnych języków przez te same osoby i w tych samych miejscach, tym mniej możliwości mają dzieci dla dokładnego uświadomienia sobie różnic i rozgraniczenia pomiędzy obu systemami językowymi i tym szersze jest odstępstwo w ich rozwoju od typowych wzorców obserwowanych u dzieci jednojęzycznych (McLaughlin 2007).

Gdy mamy do czynienia z dwujęzycznością rodzimą, zwykle dzieci w końcu osiągają całkowitą płynność w obu językach mimo popełniania przez pewien czas błędów, spowodowanych transferem negatywnym. Dzieje się tak, gdy rodzice konsekwentnie mówią dwoma językami oraz stwarzają sytuacje do posługiwania się każdym z nich (wizyty u jednojęzycznych dziadków, podróży do krajów L1/L2, lektura w L1/L2 odpowiadająca zainteresowaniom dzieci itp.) (Gleason&Ratner 2005).

Mogą również zdarzać się sytuacje, kiedy dzieci dwujęzyczne mają lepiej rozwinięte kompetencje językowe w którymś z języków: na przykład, „będą lepiej czytać w jednym języku, a opowiadać dowcipy czy uczestniczyć w zabawie w innym, albo też będą woleli dyskutować

o dinozaurach w jednym, a o geografii w drugim języku” (cyt. za: Gleason&Ratner 2005, s. 483). Gdy dziecko rozpoczyna edukację szkolną przykładowo w L2, w szybkim tempie rozwija się jego wiedza w zakresie tego języka, a wiedza L1 pogarsza się. Natomiast po wyjazdach do krajów, w których używa się L1, sytuacja wygląda wręcz przeciwnie: kompetencje językowe L1 poprawiają się, ale dziecko zaczyna gorzej mówić w L2 (Gleason&Ratner 2005). Jest to naturalny proces, który potwierdza tezę, iż **język otoczenia zawsze wygrywa**.

Niektóre z czynników transferu mają **charakter pozajęzykowy**, są bowiem spowodowane pewnymi wyznacznikami społeczno-kulturowymi:

1. ogólnym rozwojem elokwencji i zdolnością pewnej osoby do świadomego zachowania odrębności obu języków;
2. względną biegłością i sposobem nauczania się każdego języka;
3. okolicznościami zastosowania każdego języka (język akademicki/ potoczny/ specjalistyczny) zależny od tematu i mówcy;
4. postawą wobec każdego z języków (Weinreich 2007).

Ciekawym jest fakt, iż interferencja nasila się w grupach osób dwujęzycznych. W takim przypadku, dodatkowe znaczenie mają postawy członków grupy wobec mieszania języków L1 i L2: tolerancja tego zjawiska lub odwrotnie dążenie do zachowania czystości każdego z nich (Weinreich 2007).

6. Zacieranie się języka, dwujęzyczność subtraktywna, ponowne przyswajanie języka

Jeżeli w otoczeniu dziecka dominuje jeden z języków, niełatwo utrzymać znajomość języka drugiego. Badania przeprowadzone przez B. Pearson, S. Fernandez, V. Lewedeg i D. Oller wykazały, że należy zapewnić uczącemu się co najmniej dwadzieścia godzin tygodniowo

kontakty z językiem podporządkowanym, inaczej dziecko, jak zresztą i osoba dorosła, ma skłonność do zapominania „pasywnego” języka. Szczególnie narażone na utratę są nawyki produkcyjne, tymczasem umiejętności receptywne zachowują się dłużej. Zjawisko to ma nazwę **zacierania się języka** (*language attrition*). Ma ono miejsce zarówno u dorosłych jak i u dzieci. U ostatnich niestety proces zaniku umiejętności postępuje szybciej (Gleason&Ratner 2005). Do utraty języka pierwszego może dojść, gdy nie jest on wysoko ceniony w danym społeczeństwie oraz gdy osoba dwujęzyczna zdaje sobie sprawę z większej użyteczności komunikacyjnej L2 (Gleason&Ratner 2005).

Pamiętając, że język jest zjawiskiem społeczno-kulturowym, a nie jedynie wynikiem działania funkcji poznawczych, można wytłumaczyć, dlaczego prestiżowego języka dzieci uczą się szybciej. Chcą utożsamić się z bardziej prestiżową kulturą i wspólnotą większości, stąd też wynika większa motywacja do opanowania L2 i szybsze tempo osiągnięcia sukcesów. Przykładowo w USA dzieci ze wspólnoty meksykańskiej o wiele prędkiej uczą się angielskiego, niż ich amerykańscy rówieśnicy, którzy próbują opanować hiszpański. Podobną sytuację zaobserwowano w Kanadzie i Belgii, gdzie zarówno mniejszości uczą się języka większości, jak i na odwrót (angielski – francuski w Kanadzie oraz francuski – flamandzki w Belgii) (Gleason&Ratner 2005; Ellis 2007).

Dwujęzyczność zubażająca lub **subtraktywna** przedstawia sobą wchłanianie L1 przez L2, kiedy język pierwszy jest stopniowo zastępowany językiem drugim o wyższym prestiżu (Katchan 2007, s. 165; Kurcz 2007, s. 23). Jest to dość rozpowszechnione zjawisko w rodzinach emigrantów i dotyczy przede wszystkim dwujęzyczności wczesnego dzieciństwa. Istnieje zagrożenie, że dziecko może nie osiągnąć kompetencji rodzimego mówcy w żadnym z języków (*ibid.*). Na ratunek przychodzą językowe programy **immersji**, czyli **zanurzenia**: pierwsze dwa lata nauki szkolnej odbywają się wyłącznie w L2, dalej niektóre przedmioty są prowadzone w L1, a niektóre w L2. Język,

w którym prowadzi się nauczanie konkretnego przedmiotu zmienia się co rok (Kurcz 1992; 2007). Na pierwszy rzut oka ten schemat może wydawać się dość skomplikowany oraz trudny do realizacji, ale udowodnił swoją skuteczność na praktyce, jeszcze w latach 60., od kiedy jest efektywnie stosowany w szkołach Kanady i USA. Chcemy jednak zauważyć, że tę metodę stosuje się jedynie wobec dzieci z dominującej grupy językowej, a nie z mniejszościowej (Kurcz 2007).

W przypadku zacierania się języka zdolności językowe można odzyskać. Fenomen ten nie jest szczegółowo zbadany, ale wiadomo, że komórki mózgowe przechowują informacje językowe z poprzednich lat, co oznacza, że one istnieją, choć są niedostępne. Ich **ponowne przyswajanie** jest możliwe, nawet jeżeli miało miejsce całkowite zacieranie się języka, kiedy osoba utraciła zarówno kompetencje tworzenia, jak i rozumienia wypowiedzi w L1. Badania przeprowadzone dotychczas dotyczyły osób, które utraciły zdolności językowe przez afazję wskutek uszkodzeń mózgu. Pokazują one, że ponowna nauka utraconego języka przebiega znacznie szybciej, niż wtedy, gdy odbywała się po raz pierwszy. Kolejnym ciekawym faktem jest to, że w przypadku osób dwu/ wielojęzycznych, jako pierwszy udaje się odzyskać ich język L1, nawet jeżeli był on nieużywany od wielu lat. Nie jest wiadomo, do jakiego stopnia jest to odtwarzanie zapomnianych umiejętności, a do jakiego stopnia uczenie się nowych kompetencji. Brak badań na ten temat pozostawia miejsce jedynie do spekulacji (Klein 2007, s. 108–109).

7. Jak stworzyć właściwą perspektywę dla nauki drugiego języka?

W jaki sposób teoretyczne postulaty sformułowane i częściowo udowodnione przez naukowców mogą służyć praktycznemu opanowaniu języków obcych? W świetle opisanych wyżej hipotez i założeń, spróbujemy określić kierunki przyswajania/ uczenia się L2, które

naszym zdaniem mogłyby poprawić tempo opanowania drugiego języka oraz poprawić wyniki w nauce szkolnej.

W przypadku **kierowanego przyswajania/ uczenia się L2** opanowanie języka odbywa się za pomocą systematycznej nauki szkolnej lub na zorganizowanych kursach językowych (lektoratach). Sądzymy, że twórczy udział ucznia w efektywnym procesie uczenia się jest równie ważny, jak i rola nauczyciela. Uczeń powinien być aktywny. Funkcja nauczyciela polega m.in. na przekazaniu uczniom takiej wiedzy, która pomoże im w sytuacjach kontaktu z danym językiem na żywo poza szkołą. Wtedy dopiero doprowadzić można do osiągnięcia odpowiedniej praktycznej kompetencji w drugim języku.

Należy również pamiętać, że uczniowie najpierw nabywają kompetencje receptywne, później zaś produkcyjne, wskutek czego rozumieją więcej materiału, niż są w stanie odtworzyć. Na ile jest to możliwe, nauczyciel powinien wspierać uczniów w opanowaniu ustnego dyskursu oraz słownictwa odpowiedniego dla danego przedmiotu szkolnego, zbytnio nie ponaglać uczniów do tworzenia własnych wypowiedzi. Uczniowie zaczną mówić i pisać, kiedy odczują do tego wewnętrzną gotowość.

Mówiąc o sytuacjach nauczania dwujęzycznego, czyli kiedy pewne przedmioty szkolne są prowadzone w języku L2, skuteczność opanowania wiedzy z zakresu danego przedmiotu bezpośrednio zależy od stopnia opanowania przez ucznia języka L2. Nauka szkolna okazuje się skuteczna dla kształtowania umiejętności CALP oraz świadomości metajęzykowej, ale początek nauki przedmiotów niejęzykowych w L2 może być trudny. Żeby wesprzeć rozwój języka akademickiego, na początkowych etapach można zaproponować uczniom ogólny schemat wypowiedzi dla opisu wydarzeń lub zjawisk, wspomóc w ułożeniu planu do napisania eseju oraz zapisać uniwersalne słownictwo dla

konkretnej debaty. Ponadto, zadania muszą być określone i dokładne, a nauczyciel powinien upewnić się, że został dobrze zrozumiany przez uczniów. W ten sposób nauczyciel pomoże uczniom osiągnąć pewność siebie. Z rozwojem kompetencji CALP można przejść do bardziej poznawczo wymagającej aktywności z wyłączeniem z kontekstu, tak żeby uczniowie odczuwali poznawcze zaangażowanie i mieli wystarczające możliwości dla działalności kognitywnej.

Schematy i rysunki poglądowe znacznie ułatwiają rozumienie i zapamiętanie każdego rodzaju tekstów z jakiegokolwiek przedmiotu. Dodatkowo bezstresowa przyjazna atmosfera oraz motywacja będą stymulować uczniów do owocnej nauki i łatwiejszego przyswajania nowych umiejętności językowych.

Niekierowane przyswajanie języka przebiega w toku codziennej komunikacji w sposób naturalny, bez umyślnych prób kierowania tym procesem. W tym przypadku wyzwaniom muszą sprostać przede wszystkim rodzice, jeżeli język przyswaja ich dziecko, lub osoba dorosła przy samodzielnych próbach opanowania języka. Nabywanie L2 musi być procesem systematycznym, jak zresztą każda działalność poznawcza. Rodzice bardzo pomogą dziecku uniknąć błędów interferencyjnych przy konsekwentnym rozgraniczaniu języków, jeżeli nie będą sami mieszać słownictwo i struktury L1 i L2. Przy rozpoczęciu przez dziecko nauki szkolnej dla zachowania umiejętności w języku podporządkowanym zasadniczym jest jego codzienne używanie. Ponadto, nie należy bardzo przejmować się błędami dzieci we wczesnym etapie, a lepiej skoncentrować się na skutecznym porozumiewaniu się w języku docelowym i rozwoju umiejętności komunikacyjnych.

Zarówno przy kierowanym, jak i niekierowanym opanowaniu nowego języka, istotną rolę odgrywa motywacja, która stymuluje do dalszej nauki oraz samokontrola, która wskaże do uzupełnienia ewentualnych braków.

Wnioski

Jesteśmy przekonani, że dwujęzyczność jest korzystna poznawczo i społecznie. Ponadto, znajomość języka obcego jest we współczesnej Europie umiejętnością niezbędną dla integracji europejskiej. Zachowanie zaś własnej kultury i języka jako integralnej części kultury i środka tożsamości ma równie ważne znaczenie. Przyszłość wydaje się należeć do młodzieży dwu- lub wielojęzycznej, co w następstwie stawia zadania dla teoretyków i praktyków w poszukiwaniu skutecznych metod nauczania języków obcych, które sprawdzą się w odniesieniu do każdego ucznia. Być może, należałoby opracować więcej programów kształcenia dwujęzycznego na wszystkich poziomach nauczania, zaczynając od przedszkola dwujęzycznego aż do dwujęzycznej nauki akademickiej. W większych miejscowościach Polski podobna edukacja ma miejsce od kilku dziesięcioleci, pozostając na razie wariantem nauki elitarnej i raczej niedostępnej dla większości dzieci i młodzieży, szczególnie z mniejszych miejscowości.

Programy edukacyjne skierowane do rodziców, którzy w domu chcą wspierać rozwój językowy swoich dzieci od wczesnego dzieciństwa byłyby równie pożyteczne.

Otóż, w naszej opinii, należy już teraz inwestować w rozwój językowy młodego pokolenia, żeby czerpać korzyści w postaci konkurencyjności polskiej młodzieży na europejskim rynku pracy w przyszłości.

Bibliografia

- Be multilingual!* Motywowanie osób uczących się języków obcych w branży turystycznej przez wdrażanie nowoczesnych sposobów nauki (2008) Publikacja dla projektu LIELONG LEARNING, Numer projektu: 135390 – LLP – 1 – 2007 – 1- DE – KA2MP. <http://www.be-multilingual.com/>
- Ellis R. (2007) *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, I. Kurcz (red.), przeł. J. Suchecki, Gdańsk.
- Gleason J., Berko, Ratner N., Bernstein (2005) *Psycholingwistyka*, przeł. J. Bobryk, N. Bobryk-Deryło, E. Haman, M. Haman, H. Okuniewska, J. Okuniewski, J. Rączaszek-Leonardi, M. Staroń, J. Suchecki, A. Tarłowski, Gdańsk.
- Katchan O. (2007) *Wczesna dwujęzyczność – sprzymierzeniec czy nieprzyjaciel*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, I. Kurcz (red.), przeł. A. Ciechanowicz, I. Kurcz, Gdańsk.
- Klein W. (2007) *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, I. Kurcz (red.), przeł. J. Okuniewski, Gdańsk.
- Krashen S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford.
- Krashen S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford.
- Kurcz I. (2007) *Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność?*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, I. Kurcz (red.), przeł. J. Suchecki, Gdańsk.
- Kurcz I. (1992) *Język a psychologia*, Warszawa.
- McLaughlin B. (2007) *Różnice i podobieństwa między uczeniem się pierwszego i drugiego języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, I. Kurcz (red.), przeł. J. Suchecki, Gdańsk.
- Urbanik J., *Europejski rok języków, proces boloński i polityka językowa na Uniwersytecie Warszawskim*, <http://www.jezyki.pelnomocnik.uw.edu.pl/dane/publikacja3.pdf>
- Weinreich U. (2007) *Języki w kontakcie*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, I. Kurcz (red.), przeł. J. Suchecki, Gdańsk.
- White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, COM(95) 590 final. 29.11.1995, Brussels: Commission of the European Communities, http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

Małgorzata Karwowska-Struczyk

Uniwersytet Warszawski

Rodzice w przedszkolu-balast czy koło ratunkowe?

ABSTRACT

Parents in Early Childhood Educational Institutions – Ballast or Lifebuoy

This text attempts to describe four main trends in global theoretical and empirical debate on parental involvement and three main causes of researchers' inquiries. The author explains the consequences of those issues for the role of parents in formal institutions such as kindergartens. There are two possible consequences identified here: first underlying the lack of educational and upbringing competence of parents, which dominates the current debates and the second one underlying the partnerships between parents and teachers. The author calls for the elaboration of the ideological, legal and social regulations appreciating the changes in the institution's role, from an institution focused on parents' education, providing parents with child rearing information and support to an institution as a forum in a civic society.

Partnership begins and develops when the old ways and perspectives of acting are abandoned and greater say is given to parents in school decision making and when programs become serious about the partnership. Finally, the proposal of partnership quantitative indicators is presented as a starting point for individual discussion among three groups of stakeholders: children, teachers, and parents about educational process in specific cultural and social life conditions.

Key words: parents, early childhood education, civic society, parental involvement.

Słowa kluczowe: rodzice, edukacja przedszkolna, społeczeństwo obywatelskie, zaangażowanie rodziców.

Wstęp

Tekst poświęcony będzie problematyce, która mimo upływu lat zajmuje czołowe miejsce w różnych debatach nad rodziną i jakością edukacji przedszkolnej. Zwłaszcza w tym momencie historycznym i określonych przestrzeni społeczno-kulturowych wyznaczanych przez spłot niekorzystnych tendencji podważających nie tylko wychowawczą i edukacyjną rolę rodziny, ale jej istnienie jako podstawowej wspólnoty społecznej, ma ogromne znaczenie podkreślanie jej decydującej roli w konstruowaniu tożsamości instytucji przedszkolnej, do której „posyłają” własne dziecko.

Rozważania nad miejscem rodziny w tych przestrzeniach zajmują uwagę badaczy, teoretyków, polityków krajowych i międzynarodowych, a także rodziców i nauczycieli, różnych grup ideologicznych. Każdy z tych podmiotów, w związku z własnym usytuowaniem społecznym i politycznym, pełnią rolę społeczną, przyjmuje inną perspektywę. A to nie wpływa na uzyskanie konsensusu i wypracowanie zadawalającego rozwiązania. Zresztą, czy taki kompromis wypracowany przez zwolenników i przeciwników wiodącej roli rodziców w wprowadzaniu dziecka w świat wartości jest możliwy? Czy jest potrzebny. Czy rola rodziny może być kwestionowana!? Poprawność polityczna nakazywałaby jednak prowadzenie takiej debaty. Co więcej ta poprawność nakazuje aby pojęcie rodzice został uzupełniony przez opiekunowie, ect.

Dyskutowana niżej problematyka roli rodziny, rodziców w decydowaniu o losach edukacyjnych własnego dziecka towarzyszy moim dokonaniom badawczym i teoretycznym od wielu lat. Wspomnę tylko, że podejmowałam ją na wielu konferencjach między innymi kongresie OMEP w latach 90., który odbył się w Warszawie (Karwowska-Struczyk 1994) i, w wielu innych debatach za granicą oraz licznych publikacjach. Jakie argumenty decydowały o tym zainteresowaniu. Wyłonią się one w poniższym tekście, więc zachęcam czytelnika do cierpliwości. Jednak, aby nie zmuszać go nadmiernej frustracji w oczekiwaniu na rozwiązanie tej zagadki uprzedzę, że przede wszystkim chodzi o respektowanie naturalnie przypisanych rodzicom gwarancji do decydowania o wychowaniu i edukacji własnych dzieci, zgodnie z ich systemem wartości w społeczeństwie otwartym, obywatelskim i demokratycznym. W tekście chce ukazać meandry dotychczasowych rozważań na omawiany temat obecne w światowej literaturze przedmiotu i odnieść je do sytuacji bojkotowania naturalnego prawa rodziców do wyboru własnej opcji związanej z wychowaniem i edukacją własnego dziecka przez wykonawców postanowień rządzących oświatą w Polsce, biernie przyglądających się procesowi emigracji rodziców z instytucji edukacyjnych. A sądzić należałoby, że czasy pozbawiania tego prawa przysługującego rodzicom mamy już za sobą. Nie wszyscy rodzice dostrzegają związane z tym exodusem zagrożenia dla własnych dzieci, samych siebie i przyszłości tego narodu. Dlatego problematyka ta jest nadal aktualna również w kraju demokratycznym.

Moje rozważania rozpocznę od ukazania czwartej perspektywy ujmowania problematyki – w tym dominującej – perspektywy edukacyjno-rozwojowej. Następnie przejdę do wskazania źródeł zainteresowania problematyką i wiodącej w obecnym dyskursie tendencji, w której dominuje perspektywa niekompetencji i zawłaszczania prerogatyw rodziców. Są oni traktowani jako „gorszy niekompetentny nauczyciel”. Przyjęcie takiego założenia legitymizuje prawo instytucji,

w imię dobra dziecka i dobra społecznego, do swoistego „uwłaszczania” się na rodzicach. Aby je bardziej uwiarygodnić i wyposażyć w merytoryczne argumenty, (o których poniżej), tworzona jest ideologia właściwych rozwojowo strategii wychowania i edukacji dziecka stosowanych przez rodziców. Promuje się postulat środowiska uczącego w domu (*home learning environment* – *HLE*, [w:] *Engaging Families...*). Rodzice w instytucji są akceptowani, o tyle, o ile poddają się jej oddziaływaniom pro-edukacyjnym zmierzającym do rzekomej realizacji szczytnego celu – tworzenia, wspierającego uczenie się dziecka środowiska w domu. Konsekwencji takiego myślenia dla obu stron jest kilka. Dla instytucji to edukacja rodziców w imię tworzenia *HLE*, dla rodziców „obdzieranie” ich z poczucia sprawstwa („nie nadaję się na rodzica”) i autonomii w decydowaniu o sobie i najbliższych. Obywatelskie państwo powinno zabiegać raczej o tworzenie partnerskiej, równorzędnej relacji (zamiast dotychczasowej hierarchicznej), ponieważ uczestniczenie, partycypacja rodziców w tworzeniu tożsamości instytucji edukacyjnej jest ich prawem obywatelskim, gdy akceptuje ona wymogi „forum obywatelskiego” (Dahlberg, Moss, Pence 2001). W końcu przedstawiam projekt ilościowych wskaźników pomiaru współdziałania instytucji ze środowiskiem domowym, jakie wypracowałam na potrzeby ekspertyzy dotyczącej ilościowych wskaźników jakości edukacji opracowanej w IBE dla Ministerstwa Rozwoju Regionalnego (*Propozycja wskaźników...* 2012).

1. Teoria i badania – cztery perspektywy w dyskursie o rodzicach w instytucji

Problematyka współdziałania instytucji edukacyjnej (przedszkola, szkoły) z rodzicami może być rozważana z wielu perspektyw: historycznej, ideologicznej, etyczno-moralnej, prorozwojowej (edukacyjno-rozwojowej). Ten podział został dokonany w sposób arbitralny,

przyjęte intelektualnie kryterium nie jest ostre, co oznacza, że rozważane perspektywy mogą na siebie zachodzić, uzupełniać się.

Pierwsza perspektywa – historyczna, analityczno-syntetyczna kwereńda różnych zastanych źródeł: krajowych i zagranicznych. Prześledzenie ich wskazuje, że mamy do czynienia z rewolucją (zwłaszcza w byłych ustrojach totalitarnych, m.in. w Polsce), w której przynajmniej, na poziomie obowiązujących narracji „rządzących” i tworzących prawo, rodzice to ważny podmiot, z którym trzeba się liczyć, niestety tylko nominalnie, bo zazwyczaj traktowani są przez instytucję jako intruzy. Praktyka dowodzi, że niechętnie są widziani przez dyрекcję, personel dydaktyczny, wprowadzają zamęt, wymuszają zmiany w rutynowych działaniach i organizacji pracy. Być może ich obecność jest wymuszana z powodu różnych regulacji unijnych, wyników badań, na które w swoich różnych decyzjach, organy ustawodawcze i wykonawcze różnego szczebla lubą się powoływać, gdy rozważane są kwestie jakości oferty edukacyjnej - badania legitymują ich charakter.

Wcześniej, w ustroju komunistycznym, ani na poziomie regulacji ani konkretnych rozwiązań rodzice byli zaledwie dostrzegani. Konstatacja ta dotyczy także krajów drugiego biegunu politycznego usytuowania – demokratycznych. Pomiędzy rodzicami i nauczycielami istniał swoisty podział zadań – instytucja przedszkolna lub szkolna zaledwie ich tolerowała, zaś rodzice bali się jej wchodzić w drogę. Obecnie możemy mówić o odwróceniu takiej polityki. Hasło/ postulat *No parents left behind*, co w wolnym tłumaczeniu oznacza, *nie pozostawiamy rodziców za (drzwiami instytucji)*, oddaje jej charakter. Okazuje się, że pomiędzy instytucją i rodzicami powinna istnieć silna partnerska merytoryczna więź.

Druga perspektywa, w pewnym sensie konsekwencja tej pierwszej odnosi się do obowiązujących rozwiązań systemowych – liberalnych lub demokratycznych. To ostatnie – demokratyczne i obywatelskie odwołuje się do podstawowych wartości demokratycznych – oby-

watelskiej partycypacji i wolnego wyboru, różnorodności systemów wartości, oczekiwań rozwojowych i edukacyjnych wobec instytucji reprezentowanych przez określone grupy społeczne, wielu opcji światopoglądowych, religijnych, etycznych, które powinny być respektowane i akceptowane. Obejmuje ono prawo rodziców i innych obywateli do udziału w tworzeniu legislacji i konkretnych rozwiązań w różnych sferach życia społecznego i na jego różnych poziomach, gwarantowanych obywatelskimi regułami życia społecznego.

Trzecia wymieniona perspektywa, ściśle powiązana z drugą (i zasadniczo również jej konsekwencja) dotyczy reprezentowania „interesów” rodziców i dzieci, jako obywateli demokratycznego państwa i ich praktycznego udziału w tworzeniu koncepcji ideologicznej, filozofii edukacji oferowanej w instytucji, jej koncepcji programowej, metodycznej i tworzenia planu współdziałania ze względu na posiadane prawa obywatelskie.

I wreszcie **czwarta perspektywa**, najczęściej eksponowana w różnych tekstach i regulacjach, „zaciemniająca”, marginalizująca trzy pierwsze, podkreśla prorozwojową i edukacyjną rolę rodziców w edukacji dziecka, wynikających korzyści edukacyjnych dla trzech komponentów tej triady. Powstaje pytanie, dlaczego jest to takie ważne? Jakiej natury są przesłanki uzasadniającej charakter relacji w triadzie. Wielu psychologów, pedagogów, teoretyków i praktyków (np. Bowlby, Ainsworth, Bronfenbrenner, Woodhead, Melhuish, Schaffer) podkreśla wiodącą rolę wzajemnych opartych na zaufaniu, więzi emocjonalnej relacji między rodzicami i dzieckiem, stylu wychowania w rodzinie, osobistych teorii rodziców na temat dziecka, jego myślenia o tym, kim jest a kim być może dla motywacji do uczenia się i dalszych osiągnięć rozwojowych i szkolnych. Wiedzę nauczyciela o dziecku i środowisku jego życia uznano za fundament szkolnych oddziaływań i jakości nabywanych przez dziecko doświadczeń na różnych etapach edukacji i różnych sferach rozwoju. Zwłaszcza podkreśla się powiązania między kondycją emocjonalno-społeczną a postępem

w rozwoju poznawczym (dane z takich badań podsumowuje Robson, 2012). Niektórzy wymieniają szereg warunków, jakie powinna spełniać instytucja, korzyści dla niej samej i dla rodziców wynikających z tej współpracy (patrz dalej). Perspektywa rozwojowo-edukacyjna (vv) jest ważna, niemniej ukierunkowuje dyskurs publiczny na specyficzne tory i powoduje wycofywanie się z innych wyżej wymienionych perspektyw, a wręcz ich usuwanie na dalszy plan. Uzasadnia także nadmierną ingerencję instytucji w naturalne prawa rodzicielskie i ogranicza ich edukacyjną odpowiedzialność.

Naprzemiennność czterech perspektyw w relacji instytucja – rodzice

Dokonana klasyfikacja możliwych dyskursów ma nie tylko charakter porządkujący i systematyzujący omawiane zjawisko. Odwołując się do niej, chcę ukazać słabość dyskursu pedagogicznego i oświatowego w trzech pierwszych perspektywach: historycznej, ustrojowej, ideologicznej, a rozbudowanie – w czwartej, czyli rozwojowo-edukacyjnej. Tę tendencję obserwuję w globalnej (w krajach mniejszości-kultura Zachodu) polityce edukacyjnej, w prowadzonych w wielu krajach badaniach.

Jakie są źródła zainteresowania problematyką dialogu instytucji z rodzicami? Jeden ze znanych na Zachodzie badaczy i pedagogów wskazał na trzy. Moncrieff Cochran (1993) stwierdził, że od początku lat 90. ubiegłego wieku mamy do czynienia z globalnym zwrotem w kierunku współpracy instytucji edukacyjnej z rodzicami, swoistym globalnym przebudzeniem. Jednak to przebudzenie utwierdza w dominacji hierarchicznej perspektywy prorozwojowej.

1. W krajach Zachodu współdziałanie instytucji edukacyjnej z rodzicami wynika z ugruntowanego tam przekonania o pozytywnych jego skutkach dla jakości doświadczeń rozwojowych dziecka i, w tworzeniu programów przedszkolnych wysokiej jakości. Uznano

bowiem, na podstawie licznych badań, że nie da się spowodować zmiany rozwojowej bez współdziałania instytucji z rodzicami. Takie badania prowadzone były w USA, w Wielkiej Brytanii, Niemczech (Bronfenbrenner 1979; Melhuish 1993; Epstein 1995). Edward Melhuish (1993), wywnioskował na podstawie obszernej kwerendy z badań, że zróżnicowanie efektów oddziaływania instytucji (czasami okazywały się one pozytywne czasami negatywne) należy rozważyć w kontekście relacji między doświadczeniami dzieci nabywanymi w środowisku rodzinnym i w instytucji. Badanie efektów instytucjonalnych nie da się wyizolować z oddziaływań pierwszego środowiska ucznia się, wychowania i socjalizacji dziecka, jakim jest dom rodzinny. Potrzebny jest on (dom rodzinny) instytucji, bo kultura domu rodzinnego i instytucji powinny być ze sobą splecione i nierozdzielalne (Bruner 2006). Inne teorie na temat umysłu dzieci posiadają nauczyciele, inne rodzice, inną wiedzę, itd. Znaczenia przypisywane różnym praktykom wychowawczym, edukacyjnym są w tych dwóch środowiskach zróżnicowane. Jak pisze R. Myers (1992) oznaczają one różne rzeczy dla różnych dzieci i ich rodziców. Wymuszają na nauczycielu konieczność ich rozpoznania i uwzględnienia w konstrukcji praktyki edukacyjnej w instytucji, więc „pozytywne” relacje między tymi dwoma podmiotami są nieodzowne. W moich badaniach (2000) oraz podejmowanych przez innych autorów (Wilgocka-Okoń 2003) okazało się, że poziom rozwoju wybranych umiejętności dzieci i ogólny status ich rozwoju zależy od edukacji rodziców, mówiąc precyzyjniej od lat ukończonej edukacji, im ich było więcej tym status rozwoju dziecka był wyższy. Zaś wykształcenie nauczyciela nie miało w tym kontekście znaczenia. W tych samych badaniach stwierdziłam, że dzieci czteroletnie z rodzin i wysokim wykształceniu nie korzystają (w sensie rozwojowym) z uczęszczania do przedszkola, a jego wspierające działania ma pozytywne skutki dla dzieci o niższym statusie wykształcenia rodziców. Rezultaty te potwierdzają wnioski

z wielu innych badań prowadzonych zagranicą, dowodzą także sugestii sformułowanej przez Melhuisha po dokonanej przez niego kwerendzie. Ponadto wskazują na konieczność uwzględniania środowiska rodzinnego w konstruowaniu zróżnicowanej oferty edukacyjnej dla zróżnicowanej populacji dzieci w wieku przedszkolnym. Uzasadniają też konieczność troski o domowe środowisko uczenia się dziecka (HLE). Poza wykazywanym w badaniach czynnikiem statusu społeczno-ekonomicznego (wykształcenie rodziców, wysokość ich dochodów i charakter wykonywanej pracy), największe znaczenie dla stymulowania rozwoju dziecka ma czynnik motywacji i aspiracji. Ich wzrost wyjaśnia teoria transakcyjna (Lazar, Darlington 1982; 1990). Zgodnie z nią nawet ubogie pod względem kapitału kulturowego i społecznego środowisko rodzinne wzmacnia motywację dziecka, gdy konstruuje wyższe wymagania i oczekiwania na skutek otrzymywanych informacji o jego wzrastających osiągnięciach rozwojowych. Skrótowno można powiedzieć, że im wyższe osiągnięcia rozwojowe dziecka, tym wyższe oczekiwania i aspiracje wzmacniające motywację osiągnięć u dziecka. Takiego wsparcia edukacyjnego, przede wszystkim dziecku, a później (a może równolegle) jego rodzinie może dostarczyć instytucja (por. np. Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein, Weikart 1984; Schweinhart, Barnes, Weikart 1993). Bronfenbrenner zauważył, że dzieci biorące udział w programach przedszkolnych, a ich rodzice w programach wspierania kompetencji wychowawczych miały wyższe osiągnięcia od grupy kontrolnej, w której komponent ten nie był uwzględniany. Interpretuje on swoje spostrzeżenia następująco: *rodzice, jak się wydaje, służą jako katalizatory podtrzymujące i wzmacniające efekty oddziaływania instytucji (...). Gdy zatem samo dziecko nie posiada sposobów zinternalizowania procesów wspierających jego rozwój (inteligencji, zaangażowania w działanie, motywacji itd.), to system rodzice-dziecko (ich kompetencje, status ekonomiczny) te umiejętności wyzwala* (cyt za: Karwowska-Struczyk 2000, s. 54).

Co więcej, gdy kompetencje edukacyjne rodziców są wyższe mogą oni wspierać dziecko skuteczniej i być skuteczniejszym katalizatorem działań instytucji (np. Bronfenbrenner). A więc rola instytucji w wielu wypadkach nie może ograniczać się do nieformalnych form współdziałania z rodzicami, powinna być wzbogacona o bardziej aktywne, formalne kontakty podejmowane z jej inicjatywy lub inicjatywy rodziców, które powinny być rozpoznawane i doceniona.

Od czasu stworzenia przez Bronfenbrennera jego teorii ekologicznego rozwoju (1979), liczba badań potwierdzających stawiane przez niego tezy, zwłaszcza w USA i Wielkiej Brytanii, systematycznie wzrastała. Dzisiaj już żaden z poważnych badaczy nie zaprzeczy, że relacje między instytucją i rodzicami dziecka są jednym z najważniejszych komponentów determinujących efekty rozwojowe, że jest to komponent konieczny i uzasadniony empirycznie, psychologicznie i pedagogicznie. A przede wszystkim etycznie. Wszak są oni najważniejszymi znaczącymi, pierwszymi, w sensie porządku naturalnego, osobami, w życiu dziecka, dawcami tego życia. Taka sytuacja rodzi jednak niepokój natury moralnej dotyczący ingerencji instytucjonalnych mechanizmów w prywatność rodziny, wręcz wywierania na nią presji na zmiany w dotychczasowych praktykach wychowawczych i edukacyjnych i niemalże ociera się o moralny przymus i indoktrynację. Należy jednak zauważyć, że takie inicjatywy edukacyjne podejmowane w wielu krajach (*Engaging Families...* 2011) kontestowane są przez niektórych badaczy ponieważ promują ideologię braku – niekompetencji rodziców (Karwowska-Struczyk 2012). A jej konsekwencje mogą być dalekosiężne. Wniosek z analizy dotychczasowych badań w omawianych kwestiach jest jednoznaczny. Urie Bronfenbrenner (1979) wskazał na wiele dowodów z badań, że w niektórych domach rodzinnych środowisko fizyczne (dostęp do zabawek, książek) i społeczne (np. czas poświęcany dzieciom przez rodziców, ich kompetencje wychowawcze, aspiracje edukacyjne itd.)

jest niewystarczające, ubogie, chaotyczne, że umieszczenie dziecka w instytucji nawet marnej jakości, może zainicjować proces psychologicznego zdrowienia i wzrostu. Co nie oznacza, że posyłanie dziecka do instytucji oferującej marne usługi jest moralnie usprawiedliwione, wręcz przeciwnie wymaga rewizji, a dziecko – szczególnie, zindywidualizowanej, spersonalizowanej troski edukacyjnej. Istnieje jednak także zagrożenie (dostrzegane przez badaczy), mianowicie, dostarczanie dzieciom ze środowisk socjoekonomicznie zaniedbanych usług gorszej jakości. A powinno być inaczej, jeżeli na serio podejmujemy wysiłki redukcji konsekwencji marnej jakości oddziaływań domu rodzinnego, braku pożądanych kompetencji edukacyjnych u rodziców lub opiekunów i chcemy je niwelować oferta edukacyjna powinna być wysokiej jakości. A pytanie o określenie wysokiej jakości instytucji jest bardzo problematyczne.

Praktyczne implikacje badań odnajdujemy także w różnych dokumentach krajowych dotyczących kryteriów jakości. Na przykład w USA są to wytyczne opracowane przez NAEYC (*National Association for the Education of Young Children*). W ostatnim raporcie *Engaging Families...* (2011) podkreśla się rolę instytucji w tworzeniu stymulującego środowiska uczenia się dziecka w domu. Decydencie oświatowi idą więc dalej, jednak nie do końca pożądanym kierunkiem. Nie zastanawiają się jak wspólnie – rodzice i nauczyciele – mogą zmieniać instytucję, jak wpłynąć na zmiany w kształceniu nauczycieli, charakter relacji instytucji z domem rodzinnym dziecka, ale proponują arogancką opcję wyeliminowania z tych działań rodziców za pomocą akceptacji relacji hierarchicznej pozbawiającej poczucia sprawstwa-jednostronnej relacji „pedagogizacyjnej”. Celowo używam tego terminu, bo działanie instytucji ma właśnie rodowód z poprzedniego ustroju. Nie czerpie z silnych stron partnera, jego potencjału natomiast podkreśla jego słabości, nie odbywa się w atmosferze szacunku i respektowania przynależnych praw obywatelskich.

2. W krajach rozwijających się, włączanie rodziców daje edukacyjne wzmacnianie lokalnych społeczności, powiększanie ich kapitału społecznego i kulturowego, jest narzędziem walki z ubóstwem, narzędziem prewencji w zakresie ochrony zdrowia, wzmacniania działań na rzecz dojrzałego macierzyństwa i zdrowia rodziny. Jest to swoista szczepionka przeciw negatywnym konsekwencjom zaniedbań w tym zakresie, ubóstwa, analfabetyzmu. Temu zagadnieniu poświęcona jest znakomita praca R. Myersa z 1992 roku *The Twelve Who Survive*, w której wyjaśnia, że działania na rzecz wspólnot lokalnych w krajach rozwijających oznacza „różne rzeczy dla różnych ludzi” (*different things to different people*) w kwestii celów, jakie chcemy osiągnąć i procesów do ich osiągnięcia. Cele działania mogą polegać na podniesieniu tylko materialnych aspektów życia (ogólnego poziom życia, opieki medycznej zdrowia i higieny, właściwego wyżywienie, opiekę (s. 133–134). Obliczono na przykład, że potrzeba 2 Euro, aby zapewnić właściwą medyczną opiekę kobietom w ciąży w Sierra Leone. Ale, dla Myersa ten rodzaj działań podejmowany przez lokalne lub importowane z zewnątrz służby (lub liderów) w celu rozwijania lokalnych wspólnot nie jest wystarczający. Rozwój wspólnoty lokalnej oznaczać powinien przede wszystkim, zmiany w wiedzy i organizacyjnej bazie, która umożliwi wspólnotom lokalnym (i jednostkom w nich funkcjonującym) większą odpowiedzialność, większą rolę w podejmowaniu decyzji i kontrolę dotyczącą ich życia. Z tej perspektywy proces, dzięki któremu dochodzi do rozwoju wspólnoty jest tak samo ważny jak specyficzne indywidualne cele rozwojowe. Częścią tego procesu i sposobem wspiera rozwoju jest uczestniczenie członków wspólnoty w decyzjach dotyczących podejmowanych działań (Myers 1992, s. 134). W dominującej kulturze indywidualizmu i egoizmu, słabych więziach społecznych (kapitał społeczny), niskiego poziomu troski o innego, braku solidarności, instytucja edukacji przedszkolnej mogłaby pełnić rolę integrującą poszczególnych rodziców i nauczycieli w silną wspólnotę (grupę interesu) domagającą się od władz

lokalnych i centralnych warunków prawnych dla realizacji przysługujących praw trzem podmiotom całego procesu – dzieciom, rodzicom i nauczycielom. Czy taki sojusz wspomnianych podmiotów w ogóle jest w Polsce możliwy? To pytanie zasadne, ale odpowiedź na nie, jak wskazują dotychczasowe działania, jest negatywna. Konflikt interesów, rozproszenie, dezorganizacja, brak tradycji wzajemnej pomocy nie zachęcają do mobilizacji i negocjacji w interesie praw dziecka. Jednak zauważyć można światełko w tunelu, którego przejawem jest mobilizacja rodziców w sprawie odroczenia obniżenia obowiązku szkolnego.

3. Zdaniem M. Cochrana, w krajach Europy Środkowo-Wschodniej zwrot ku rodzicom to reakcja na wcześniejsze doświadczenie kontroli państwa i niedopuszczanie rodziców do pełnienia roli decyzyjnej w kwestiach edukacji własnego dziecka. Czy dzisiaj w państwie demokratycznym, gospodarki wolnorynkowej mają oni coś do powiedzenia, bo argumenty uzasadniające prawo do tego głosu są znane.

Dwie tendencje współuczestnictwa rodziców – propozycja Myersa

We wszystkich trzech wymienionych zidentyfikowanych źródłach zainteresowania opisujących zwrot instytucji ku rodzicom, jak nietrudno zauważyć, podkreśla się wagę argumentów rozwojowych i perspektywę realizacji wartości prorozwojowych i edukacyjnych. Zarówno w odniesieniu do dzieci, rodziców i lokalnych społeczności instytucja ma pełnić funkcję prorozwojową, edukacyjną, ma nauczać dzieci, rodziców, ma niwelować skutki ich niedomagania, słabości. O ile tworzenie wspierającego rozwój dziecka środowiska/środków nie jest kwestionowane, to jednak sposoby działania wiedzących lepiej, importujących własne przekonania, teorie, rozwiązania w jednostronny autorytarny sposób, zaprzeczają pożądaną party-

cypacji (a więc nie tylko tej w sferze materialnej) dzieci i rodziców, integracji wokół spraw dziecka. A przecież, jak pisze dalej Myers, „działania na jego rzecz są (powinny być) łatwiejsze niż inne – budowa drogi, zwiększenie miejsc pracy” (1992, s. 135). Proponuje zatem dwa rodzaje współ/uczestnictwa rodziców i instytucji: instrumentalne i decyzyjne (nazwa zaproponowana przez autorkę). W tym drugim, rodzice mają udział w podejmowaniu decyzji dotyczących działania/funkcjonowania instytucji, dzięki której mogą oni w niej uczestniczyć na równych prawach, jako aktywne podmioty w demokratycznej relacji uczestnictwa. Pierwszy rodzaj powierzchownego uczestnictwa oznacza wykorzystanie rodziców (lokalnej społeczności) do zwiększenia skuteczności programu za pomocą działania podejmowanego na jej rzecz, np. dostarczania różnych materiałów, pomocy organizacyjnej, porządkowej. Niestety najczęściej jest on wykorzystywany przez nasze instytucje przedszkolne. A przecież istnieją podstawy prawne dla innych, bardziej dojrzałych i demokratycznych rodzajów uczestniczenia rodziców w działaniach instytucji. I zapewne wiele instytucji je podejmuje. Potrzeba badań, aby to stwierdzić.

Bardziej zaawansowany rodzaj uczestnictwa – decyzyjny – oznacza mobilizację i bezpośrednio zaangażowanie rodziców i lokalnych wspólnot w planowanie, upowszechnianie, ocenianie programu. Jakies próby pośredniego włączania rodziców w podejmowanie decyzji (na prawach wyznaczonych przez instytucję) można odnaleźć, niestety nie w Polsce, ale w kryteriach akredytacyjnych opracowanych przez NAEYC w Stanach Zjednoczonych. Rodzice dzieci, z przedszkola ubiegającego się o akredytację, oceniają instytucję za pomocą kwestionariusza: *Parent Questionnaire*, zwłaszcza pod kątem interakcji z instytucją.

Wśród 10 kryteriów odnoszących się do obszarów działania instytucji w dokumencie NAEYC znajduje się również ocena jakości interakcji instytucji z rodzicami, jednak nie zakładająca ich czynnego

udziału w budowaniu koncepcji filozoficznej i edukacyjnej¹. Sformułowano następujące stwierdzenia (C1-C8)²:

1. Rodzice otrzymują pisemną informację o koncepcji (filozofii) programu (założenia filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne), organizacji pracy w instytucji, wyżywieniu dzieci (rodzice nie posługujący się językiem angielskim otrzymują te informacje w swoim ojczystym języku);
2. Rodzice i dzieci uczestniczą w spotkaniach z personelem instytucji, których celem jest zapoznanie ich z programem pracy pedagogicznej w przedszkolu. Są to spotkania *adaptacyjne* (*pre-enrollment*), po nich odbywają się systematyczne spotkania z nauczycielami;
3. Personel i rodzice komunikują się często w sprawach dotyczących strategii wychowania w domu rodzinnym i przedszkolu, aby zminimalizować zaistnienie konfliktu (rodzina i instytucja to różne rzeczywistości socjalizacyjne). Personel dzieli się z rodzicami wiedzą na temat praktyk stymulujących zdrowy rozwój dziecka i uczenie się w domu rodzinnym (różne media, sposoby);
4. Rodzice są *mile widziani* (oczekiwani) w instytucji, aby obserwować działania dzieci, uczestniczyć w posiłkach;
5. Rodzice systematycznie (*day-to-day*) informowani są o zdarzeniach wpływających na samopoczucie (rozwój emocjonalny i fizyczny) dziecka.
6. Konferencje dla rodziców (podczas których omawiane są: postęp w rozwoju dziecka, sytuacja instytucjonalna i domowa) organizowane są przynajmniej raz w roku.

¹ Kryteria oceny (NAEYC): Interakcje personelu z dzieckiem; Program; Interakcje nauczyciele-rodzice; Kwalifikacje nauczycieli i ich doskonalenie; Zarządzanie instytucją; Personel; Środowisko uczenia się; Zdrowie i bezpieczeństwo; Wyżywienie; Ewaluacja.

² Tłumaczenie robocze M Karwowska-Struczyk.

7. Rodzice uzyskują informacje na temat różnych krytycznych zdarzeń, zmian programowych i organizacyjnych wpływających na pracę pedagogiczną w instytucji.
8. Rodzice i nauczyciele współdziałają w zapewnieniu dziecku kontynuacji i łagodnego przejścia pomiędzy instytucjami, aby złagodzić jego potencjalne negatywne skutki.

Inne przykłady ewaluacji działań instytucji w omawianej tutaj sferze jej działania odnajdujemy w raporcie *Starting Strong III (Enagaging Families...* 2011). Prowadzone w innych krajach (głównie anglosaskich) badania nad jakością edukacji przedszkolnej pozwoliły sformułować wytyczne dla programów współdziałania instytucji z rodzicami (Sure Start 1999; Every Child Matters-ECM 2003; Children's Plan 2007 w Wielkiej Brytanii, czy Perry Preschool Program; Head Start; High/ Scope Educating Young Children; ABC-Acheving-Behaving-Caring Program w USA).

To, co wydarza się w domu dziecka, wpływa na to jak zachowuje się ono w instytucji, w przedszkolu i szkole: *Powiązanie zdrowia dzieci, ich dobrego samopoczucia i uczenia się jest ogromne. Jeżeli dzieci mają problemy ze zdrowiem fizycznym lub psychicznym poziom ich koncentracji maleje. Jeżeli dzieci czują się nieszczęśliwe, nie są w stanie skoncentrować się na uczeniu. Jeżeli dzieci odczuwają poczucie zagrożenia, a nie podejmują ryzyka i nowych wyzwań* (wypowiedź pracownika oświaty, Alexander 2010, s. 76). Od początku lat 90. uznano w środowisku naukowym psychologów i pedagogów tezę, że osiągnięcia rozwojowe dziecka to nie tylko sukces szkoły lub tylko domu, ale sukces powiązanych działań dwóch środowisk życia dziecka działających w trosce o jego rozwój.

Role nauczyciela i rodzica, zwłaszcza w przypadku małego dziecka w wieku przed/przedszkolnym, przedszkolnym wczesnoszkolnym „zachodzą na siebie”. Dzieci korzystają edukacyjnie i emocjonalnie na tym, gdy rodzice wspierają je, gdy uczestniczą w życiu

instytucji. Zaś niektórzy rodzice doceniają, że instytucja okazuje zrozumienie dla codziennych wyzwań z jakimi muszą się codziennie borykać, co buduje pozytywne wzajemne nastawienia i zachęca do współdziałania (Alexander 2010).

Można przy okazji wspomnieć, że takie współ/uczestniczenie rodziców czasami traktowane jest jako obligatoryjne działanie instytucji, czasami jako prawo rodziców (na ten temat zobacz także: *Engaging Families...* 2011). Mimo to, jak zobaczymy za chwilę, nie ułatwiają one nawiązania dialogicznej, równorzędnej relacji w różnych sferach działania instytucji, ale sytuują rodziców na pozycji podporządkowanej. To znaczy takiej, w której dominuje komunikowanie się jednostronne a nie wzajemność.

Dwupodmiotową *sprawczość rozwojową* ułatwia przede wszystkim *wzajemność informacyjna* między domem rodzinnym i instytucją dotycząca różnych uwarunkowań rozwoju dziecka, jego sytuacji społecznej i emocjonalnej w tych dwóch środowiskach uczenia się i socjalizacji.

Niestety, jak wskazują niektórzy badacze, dom rodzinny jako potencjalny sprzymierzeniec instytucji w stymulowaniu rozwoju dziecka nie jest należycie przez nią doceniany. Z wielu powodów postrzegany jako przeszkoda, utrudnienie, a w związku z tym izolowany (Mendel 2009). Budowanie takiej pozytywnej relacji jest dla wielu nauczycieli trudnym i ogromnym wyzwaniem. Podczas gdy, im bliżej nauczyciele poznają „prywatne” codzienne życie dziecka, jego rodziców/opiekunów, tym bardziej realne stają się ich oczekiwania, cele jakie wyznaczają sobie w interakcji edukacyjnej z dzieckiem. Każda rodzina ma swoją historię do opowiedzenia, a ten jej fragment, który dotyczy dziecka, jest najbardziej istotny dla nauczyciela (Karwowska-Struczyk 2007). Dzięki temu kontaktowi tworzy się oparta na zaufaniu i wzajemności relacja instytucji i rodziców. Jednak wymaga to bardzo złożonych kompetencji interpersonalnych, umiejętności komunikowania się społecznego i emocjonalnego, inteligencji emocjonalnej.

A ich kształcenie spychane jest na dalszy plan w programach kształcenia nauczycielskiego.

Istnieje pełna zgoda badaczy, że wysoką jakość oddziaływania instytucji zapewnia współuczestnictwo rodziców dziecka w układzie pary równoległej. Im więcej wiedzą, umieją tym lepiej dla efektów tejże instytucji. Jednak nie może ono odbywać się w poczuciu wyższości, dominacji jednej strony, tych co wszystko wiedzą – instytucji i nauczycieli a z drugiej strony, wycofywania się, poczucia porażki, tych którzy (podobno) nic nie wiedzą – rodziców. Nie może to być relacja dysjunkcji ale relacja koniunkcji, wzajemnego wspierania się i otwartego komunikowania. Przyjęcie innego, czyli hierarchicznego nastawienia automatycznie eliminuje otwarcie na Innego, tworzy blokady dla jakiegokolwiek demokratycznego, respektującego inne poglądy dialogu między partnerami.

W literaturze, wspomnianych dokumentach unijnych i wielu lokalnych pomysłach na pożądaną relację instytucja-rodzice podkreśla się niestety tę prorozwojową perspektywę, wspierania edukacyjnego niekompetentnych rodziców, edukacyjnej dominacji środowiska instytucjonalnego nad środowiskiem rodzinnym. Wprawdzie propozycje J. L. Epstein (1995) i R. Myersa (1992) uwzględniają komponent *sprawczości decyzyjnej* rodziców, ale właśnie w kontekście tworzenia wspólnoty celów, treści i metod działania prorozwojowego i edukacyjnego dla sukcesu edukacyjnego dziecka. Hasła *The good childcare home or center cares about you and your child* lub *Think child, think parent, think family* dominują w tej retoryce. W raporcie *Engaging Families...* (2011) czytamy: *Parental engagement is increasingly seen as an important policy level to enhance healthy child development and learning.*

Jakie korzyści czerpie instytucja, jakie korzyści czerpią rodzice współ/uczestnicząc?

Role nauczyciela i rodzica, zwłaszcza w przypadku dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym „zachodzą na siebie”. Dzieci korzystają edukacyjnie i emocjonalnie na tym, gdy rodzice wspierają je, gdy uczestniczą w życiu instytucji. Zaś niektórzy rodzice doceniają, że instytucja okazuje zrozumienie dla codziennych wyzwań z jakimi muszą się codziennie borykać, co buduje pozytywne wzajemne nastawienia i zachęca do współdziałania (Alexander 2010).

Od początku lat 90. uznano w środowisku naukowym psychologów i pedagogów tezę, że osiągnięcia rozwojowe dziecka to nie tylko sukces szkoły lub tylko domu, ale sukces powiązanych działań dwóch środowisk życia dziecka działających w trosce o jego rozwój. Odpowiedzialność rodziców i nauczycieli, ich role, jak wspomniano wcześniej zachodzą na siebie, ale rozmiary tej odpowiedzialności są inne. Poziom emocjonalnego przywiązania, poziom aspiracji względem dziecka również różnicuje nastawienia rodziców i nauczycieli. Carol R. Keyes (2002) rozważa relacje rodzice – instytucje w trzech wymiarach:

- Stopnia podobieństwa obyczajowości, systemu wartości i kultury rodzica i nauczyciela (rzadka homogeniczność).
- Presji społeczeństwa na rodzinę i instytucje edukacji (aspiracje pracodawców wobec pracowników-rodziców pozostają konflikcie z ich aspiracjami wobec dziecka i atrybutów roli rodzica)
- Wyobrażeń (oczekiwań) każdego z nich (nauczyciela i rodzica) na temat swojej roli w procesie edukacji dziecka (atrybuty roli społecznej).

Zwłaszcza ten ostatni wymiar może być rozważany jako suma dwóch wcześniejszych i wymiar niezwykle ważny w codziennych rela-

cjach instytucji z rodzicami. Carol R. Keyes definiuje go w kategoriach właściwości pełnionej roli.

Tabela 1. Atrybuty ról nauczyciela i rodzica wobec dziecka

WŁAŚCIWOŚCI ROLI	RODZICE LUB OPIEKUNOWIE	NAUCZYCIELE
Rozmiary funkcji	Rozproszone i nieograniczone	Specyficzne i ograniczone
Natężenie afekt	Wysokie	Niskie
Przywiązanie emocjonalne	Wysokie	Niskie/ brak
Racjonalność	Częste zachowania irracjonalne	Optymalna racjonalność
Nastawienie	Subiektywne	Obiektywne
Rozmiary odpowiedzialności	Indywidualna	Wiele indywidualności

Biorąc pod uwagę różnice w obu rolach niezbędne jest odszukanie wspólnych, spójnych punktów, które umożliwiłyby stworzenie udanej, korzystnej dla dziecka, triadycznej relacji nauczyciel-rodzice-dziecko. Na atrybuty roli nakładają się czynniki charakteryzujące społeczno-osobową sytuację rodziców lub opiekunów: status ekonomiczny (bieda), zmiany w strukturze związku (rozwoły, separacje, samotni rodzice, związki rekonstruowane, kohabitacyjne itd.), presja wywierana przez pełnioną rolę zawodową, rodzaj i natężenie wsparcie udzielane przez krewnych i lokalne służby³. Mogą one ograniczać atrybuty pełnionej roli albo je poszerzać, czasami powodując konflikty.

Ann Gordon i Kathryn Browne (1993) wymieniają kilka istotnych, z punktu widzenia działań prorozwojowych dla dziecka i jego późniejszych osiągnięć edukacyjnych, obszarów równorzędnego współdziałania instytucji z rodzicami. Zostały one sklasyfikowane w dwie kategorie.

³ Problematykę zagrożeń społeczno-ekonomicznych, z którymi borykają się współczesne rodziny podejmuje między innymi Paul. M. P. Lesseman w ostatnim raporcie Eurydice: *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

1. Pierwsza odnosi się do wkładu rodziców i nauczycieli w działania instytucji.

Ci pierwsi, czyli rodzice dostarczają nauczycielom:

- wiedzy na temat dziecka, historii dotychczasowego rozwoju; pozycji dziecka w rodzinie; wiedzy o życiu rodziny, stylu życia, systemie wartości, uwarunkowaniach zachowań, reakcji dziecka w codziennych sytuacjach;
- wiedzy na temat kontekstu społeczno-kulturowego rozwoju dziecka, np. zwyczajów, nawyków, mitów, rytuałach (innego kodu indywidualnego i rodzinnego, Sameroff& Fies 1990);
- oczekiwań dotyczących dziecka, jego rozwoju i edukacji;
- oczekiwań wobec instytucji przedszkolnej.

Nauczyciele mogą wzbogacić wiedzę rodziców o:

- wiedzę na temat rozwoju i edukacji dziecka, pozycji dziecka w grupie, w relacji do innych dzieci, dorosłych;
- metod wspierania rozwoju, radzenia sobie w sytuacjach trudnych;
- problemów z dyscypliną;
- informacje na temat różnych służb wspomagających rodziców i działania instytucji;
- celów edukacyjnych, metod działania przedszkola, oczekiwań wobec dziecka, postępu w rozwoju.

2. Druga kategoria dotyczy zysków rodziców i zysków instytucji dzięki relacji podmiotowego współdziałania, uczestniczenia rodziców w działaniach instytucji.

Dzięki kontaktom rodzice i nauczyciele mogą odkryć:

- skuteczniejsze formy stymulowania rozwoju dziecka (uczenie okazjonalne i intencjonalne);
- właściwsze formy stymulacji rozwoju dziecka;
- społeczne, intelektualne, emocjonalne kompetencje dzieci ujawniane w instytucjonalnym i rodzinnym środowisku życia;

- zaufanie do nauczyciela-profesjonalisty;
- zaufanie do samych siebie, jako kompetentnych wychowawców i nauczycieli dziecka.

Autorzy tej klasyfikacji twierdzą, że prawdziwe partnerstwo, równorzędna relacja instytucji z rodzicami zaczyna się wtedy, gdy dochodzi do rozpoznania silnych stron każdego z partnerów, poznania i zaakceptowania roli pełnionej przez każdego partnera, wzajemnego uczenia się, pogłębiania wiedzy o dziecku i uwarunkowaniach jego rozwoju w rezultacie otrzymujemy całościowy, pogłębiony obraz dziecka.

Konsekwencje – edukacja rodziców jako wyzwanie dla instytucji

Negatywnie rozumiane „pedagogizacyjne” działania instytucji wobec rodziców, prowadzi do przyjęcia założenia o ich niekompetencji, pozbawiają ich poczucia sprawstwa i mocy. Jak pisze Michael Vandenbroeck (2006) usprawiedliwia ofertę różnych form dokształcania, rozwijania umiejętności opiekuńczych i wychowawczych, utwierdzające w tym poczuciu bezradności i *bezsily wychowawczej* i dominacji instytucji.

Ta aura niekompetencji rodzicielskiej jest aktualnie odczuwana przez wielu młodych potencjalnych rodziców i w pewnym sensie, moim zdaniem, może powstrzymywać przed decyzją o rodzicielstwie. Planowana bezdzietność nie jest postrzegana w kategoriach braku, a więc negatywnie, ale pozytywnie, jako dokonanie świadomego, wolnego wyboru. Wolni od dziecka to określenie dla tego zjawiska. Charakteryzuje ono kraje Zachodu i Wschodu Europy. Poza jeszcze innymi czynnikami wymuszającymi bezdzietność – ekonomicznymi i społecznymi, na pewno przyczynia się do katastrofalnych wskaźników dzietności i bardzo negatywnych konsekwencji ekonomicznych i społecznych w przyszłości, o czym słyszymy ostatnio bardzo często.

To bardzo złożone zjawisko społeczne, na które składają się zarówno czynniki indywidualne jak i ekonomiczno-społeczne. Presja rynku, konsumpcjonizm, dominujący indywidualizm i tendencje samorealizacyjne podsycane przez media i korporacyjne uwiązanie pracownika z pracodawcą sprawiają, że wielu młodych ludzi – potencjalnych rodziców – kieruje się w stronę określonych wartości – indywidualistycznych a pomija wartości rodzinne. A jak pokazują różne sondaże, rodzina jest najbardziej cenioną wartością przez młodych Polaków. Czyżby zatem opowiadający się za nią mieli na myśli jedynie bezdzielny związek dwojga młodych – najczęściej inny niż ten, do którego dotychczas „tradycyjnie” myślący, byliśmy przyzwyczajeni? Michael Vandenbroeck podkreśla jeszcze jedną podstawową kwestię, a mianowicie zawłaszczanie przez państwo prerogatyw do tej pory, w sposób naturalny przypisanych rodzinie i przez to ograniczanie jej funkcji kontrolnej na rzecz instytucji, a więc państwa. Obniżanie obowiązku szkolnego (w Polsce do 6 roku życia) jest tego dobitnym przykładem. Wprawdzie władza zasadność tej decyzji argumentuje rozwiązaniami w innych krajach Europy, gdzie dzieci rozpoczynają edukację obowiązkową w wieku 5, a nawet 4 lat (w Wielkiej Brytanii), ale nie bierze pod uwagę licznych argumentów zgłaszanych przez jej przeciwników: tradycji, braku odpowiedniej infrastruktury szkolnej dla dzieci 6-letnich, niewystarczającego przygotowania nauczycieli. Protestujący przeciw tej decyzji rodzice wysuwali jeszcze jeden podstawowy, ale ukryty przez władzę argument – ekonomiczny – dziecko będące w szkole jest tańsze, przebywa w niej krócej, jego środowisko uczenia ogranicza się do podręczników, zakupionych przez rodziców, w klasach dopuszcza się większą liczbę uczniów. Czyli, jak można wnioskować, główny powód tej zmiany ma naturę ekonomiczną i nie wypływa z troski o tworzenie sprzyjających, właściwych rozwojowo środowisk uczenia się dziecka. O tym, w prowadzonej debacie (na razie przyczajonej), nie dyskutuje się w ogóle.

Partycypacja rodziców i instytucja jako forum obywatelskiego działania

Wróćmy jednak do kwestii zasadniczej dla tego wywodu, mianowicie współodpowiedzialności rodziców i instytucji edukacyjnej za rozwój własny i rozwój dziecka.

Niepopularne jest dzisiaj, w dobie dominacji wartości liberalnych i neoliberalnych, nastawienia na własny interes, głoszenie obywatelskiego uczestnictwa, pomocniczości jako podstawowych wartości w relacjach międzyludzkich, realizacji wartości demokratycznych i obywatelskich, gdzie działanie jednostkowe i grupowe ma na celu tworzenia dobra wspólnego.

Rozważanie partycypacji rodziców w edukacji własnego dziecka z perspektywy ich prawa do wpływania na podejmowane decyzje w społeczeństwie obywatelskim i wykorzystanie ich mocnych stron nie jest obecne, w stopniu wystarczającym, w dyskursie społecznym. Podejmowane tu i ówdzie próby obywatelskiego wpływania na decyzje rządzących są albo niedostrzegane, albo nawet lekceważone. Na pewno nie mają na nie większego wpływu i nie powodują zmian, a jedynie je odraczają. Rządzący liczą, być może na „zmęczenie materiału”. Powołam się jeszcze raz na, nie tak dawno, prowadzoną walkę rodziców przeciw obniżeniu obowiązku szkolnego z 7 na 6 rok życia dziecka, czy ostatnie głodowe protesty byłych opozycjonistów i środowisk naukowych przeciw zmniejszeniu liczby lekcji historii i języka polskiego w szkole ponadpodstawowej. Władza różnych szczebli i ta na górze i ta na dole, w konkretnej instytucji nie chce dopuścić do sytuacji, w której druga strona – społeczna, w tym przypadku – rodzice, środowiska naukowe, będą dyktowali warunki, korzystając ze swoich demokratycznych uprawnień. Krytycznie o takiej polityce oświatowej negującej demokratyzację oświaty publicznej wypowiada się Śliwerski: *Ważnym zatem postulatem dla krytycznych nauk o wychowaniu wydaje się obnażanie wszelkich barier instytucjonalnych blokujących*

jednostce, grupom społecznym bądź całemu społeczeństwu możliwości budowania tożsamości na poziomie postkonwencyonlanym, by edukacja stawała się czynnikiem czy instrumentem samoregulacji społecznej, sprzyjającej rozwojowi.

To oczywiście, że w tej *never ending story* najważniejsze powinno być uznanie naturalnego prawa rodziców do decydowania o wychowaniu i kształceniu ich dziecka w społeczeństwie demokratycznym. Wynika ono z jednej strony z uznania prymatu rodziny nad instytucją, z drugiej z podstawowej wartości demokratycznej – uczestniczenia i odpowiedzialności.

W raporcie *Engaging Families...* (2011) czytamy o obowiązku i prawie rodziców do angażowania się działania instytucji: *There is recognition that it is a fundamental right and obligation for parents to be involved in their children's education.* Aby to mogło się urzeczywistnić instytucja przedszkolna powinna określić samą siebie jako organizację nastawioną na zmianę, nieprzewidywalność, wrażliwość na zróżnicowanie perspektyw, pełnioną dotychczas rolę transmitera wartości zmienić na ich tworzenie. Odrzucić tkwienie w stanie bezustannego samozadowolenia, uwielbienia i samoakceptacji status quo.

Koncepcja instytucji przedszkolnej jako forum obywatelskiego dostarcza inspiracji dla wypracowania projektu demokratycznego współuczestnictwa rodziców w działaniach instytucji. Jej autorzy określili kilka warunków, do spełnienia, aby była gotowa do nowego sposobu – demokratycznego porozumiewania się z rodzicami w ramach forum obywatelskiego (Dahlberg, Moss, Pence 2001).

Dwa z nich są moim zdaniem najważniejsze:

1. Pierwszy, ma charakter zarazem globalny i lokalny (krajowy). To woła politycznego i społecznego działania zmierzającego ku budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Tę wolę musi wykazać władza dająca przyzwolenie, tworząc prawo, atmosferę społeczną zachęcającą do działań obywatelskich i je doceniającą jako ważny komponent wspólnotowego działania.

Akceptacji autonomii wspólnot w decydowaniu o własnych działaniach.

2. Społeczna wola oznacza zaangażowanie obywateli w praktyczne urzeczywistnianie tej woli politycznej, a nawet wymuszanie pro/obywatelskiego działania wybranych w wolnych wyborach przedstawicieli władzy.

Przeniesienie tych warunków na płaszczyznę instytucji i jej współdziałania z rodzicami oznaczałoby tworzenie, przez odpowiednie organy państwa i współdziałających z nimi obywateli, legislacji umożliwiających podejmowanie działań oddolnych, z inicjatywy rodziców lub nauczycieli. Obecnie przewidziana przez różne instytucje rola dla rodziców to podporządkowanie instrumentalnym oczekiwaniom instytucji. We wspomnianym już wielokrotnie raporcie *Engaging Families...* (2011) wymienia się za J. L. Epstein 6 rodzajów angażowania się rodziców w działania instytucji, wśród nich, dopiero piąty to uczestnictwo rodziców w procesach decyzyjnych dotyczących funkcjonowania instytucji⁴.

⁴ Najczęściej stosowane strategie zaangażowania rodziców i lokalnych społeczności: skuteczne formy wzajemnego komunikowania się instytucji z domem dziecka i vice versa; wpomaganie rodziców w tworzeniu domowego środowiska uczenia się dziecka; dostarczanie rodzicom informacji nt. wspierania rozwoju dziecka w zakresie treści programowych; charytatywna pomoc rodziców w pozyskiwaniu funduszy, modernizacji infrastruktury przedszkolnej, organizacji różnych przedsięwzięć wewnątrz i na zewnątrz przedszkola (doradztwo, pomoc w opiece nad dziećmi podczas wycieczek); udział rodziców i lokalnych podmiotów w podejmowaniu decyzji, tworzenie rady rodziców i innych podmiotów komunikowania się rodzice-instytucja; pozyskiwanie różnych służb i źródeł lokalnych dla wzmocnienia działania programu, umiejętności rodziców i uczenia się dzieci (J. L. Epstein (1995), *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*, "Phi Delta Kappan", Vol. 76, No. 9, 701-712; J. Oakes, M. Lipton (2007), *Teaching to Change the World*, New York).

Mechanizmy takiego działania tkwią w społeczeństwie obywatelskim i jego zasadniczym elemencie – uczestnictwie, bardzo szeroko pojmowanym, nie tylko jako aktywność w wymiarze politycznym, poprzez udział w wyborach, ale przede wszystkim jako aktywność realizowana w wymiarze społecznym i kulturalnym.

Koncepcja uczestnictwa, w której podkreśla się rolę debaty między zainteresowanymi podmiotami w procesie określania norm dotyczących ich funkcjonowania, celów i metod działania ma w społeczeństwie obywatelskim dominujące znaczenie (Karwowska-Struczyk 2007). Instytucje przedszkolne, wczesnej edukacji i opieki powinny być usytuowane w kontekście przestrzeni społeczeństwa obywatelskiego, przestrzeni debaty społecznej, w której uczestniczą dzieci i dorośli w tworzeniu projektów o naturze społecznej, kulturalnej, politycznej i ekonomicznej a przede wszystkim tworzeniu tożsamości instytucji edukacyjnej. Przestrzeń, gdzie ludzie przychodzą, aby rozmawiać, angażować się w dialog, dzielić doświadczeniami i osobistymi teoriami, walczyć o takie relacje, które wzmacniają a nie osłabiają możliwości społecznego uczestnictwa (Dahlberg, Moss, Pence 2001)

Przypisanie instytucji przedszkolnej atrybutu forum wymaga spełnienia co najmniej dwóch podstawowych warunków: decentralizacji – sędowania kompetencji władz centralnych i co ważne, odpowiednich środków finansowych na władze niższego szczebla i zaangażowania zarządzających podmiotów (również rodziców) w działania pogłębiające rozumienie ich natury, potrzeb i celów i na tej podstawie doskonalenie oraz tworzenie ich (Karwowska-Struczyk 2011).

Propozycja wskaźników ilościowych

W wielu dokumentach powstających w różnych krajach i dokumentach rangi międzynarodowej opracowywanych przez Eurydice, czy OECD podejmujących problematykę jakości edukacji przedszkolnej wymienia się wiele standaryzowanych narzędzi jakościowego i ilościowego pomiaru nasilenia komponentu współdziałania instytucja – rodzice/opiekunowie dziecka. Niestety w Polsce takich standaryzowanych narzędzi brakuje. Dlatego z wielkim uznaniem należy przyjąć działania zmierzające do wypracowania liczbowych wskaźników jakości edukacji przedszkolnej, które ostatnio zlecone zostało IBE przez instytucję pośredniczącą w zakresie dystrybucji środków unijnych, czyli Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. W ich zestawie nie mogło zabraknąć komponentu współdziałania instytucji z rodzicami (*Propozycja wskaźników...*), w opracowaniu której brałam udział uznawanego za jeden z wiodących w definiowaniu jakości. Jako podstawę wypracowanych celów jakości (quality targets) uznano, że:

- jakość jest pojęciem względnym bazuje na systemie wartości i przekonaniach,
- definiowanie jakości jest procesem samym w sobie wymagającym negocjacji, dyskusji, wymiany poglądów, wiedzy...,
- **proces ten oznacza demokratyczne uczestniczenie różnych grup (podmiotów), dzieci, rodziców, rodzin i profesjonalistów,**
- potrzeby, perspektywy, wartości mogą się różnić,
- definiowanie jakości edukacji powinno być dynamicznym i ciągłym procesem, stale dyskutowanym i nigdy nie osiągniętym „obiektywnego” finału (za: *Quality targets in services for young children...* 2004)

Selektywna kwerenda literatury, dokumentów, sondaż przeprowadzony wśród nauczycieli przedszkola dostarczyły podstaw dla zaprojektowania zestawu wskaźników ilościowych współ/uczestnictwa

Tabela 2. Projekt zestawu wskaźników ilościowych współuczestnictwa instytucji i rodziców

ZAŁOŻENIA	KTO?/ ILE?	SKĄD DANE?	MINIMUM
Przedszkole posiada własną udokumentowaną politykę współdziałania z R	T/N	Dokumentacja P	T/N
Podmioty zaangażowane w wypracowanie tej polityki	Personel niedydaktyczny, N, Dz; RR; R; organ prowadzący	Dokumentacja P	min. 4
Współ/Uczestnictwo instrumentalne			
Udział R w organizowanych wycieczkach, wyjazdach dzieci, organizowanych uroczystościach dla R		Dane od nauczycieli	Liczba rocznie min 5
Praca na rzecz przedszkola: Wolontariat (wspieranie N w pracy z dziećmi); Dostarczanie materiałów; Wsparcie finansowe; Dbłość o sprzęt.	Liczba zaangażowanych podmiotów	Dokumentacja przedszkoli	min. 5 form rocznie
Współ/uczestnictwo decyzyjne			
Zarządzanie przedszkolem			
Rada Rodziców (RR)	T/N	Dokumentacja P	T/N
Rada Rodziców	Liczba spotkań RR	Dokumentacja P/ankieta	min.1 mc
Rada Rodziców	Liczba spotkań RR z N i pozostałym personelem niedydaktycznym	Dokumentacja P/ankieta	min. 1 mc
Rada Rodziców	Opiniowanie N do awansu zawodowego; Udział w polityce kadrowej; Dobór programu, metod pracy pedagogicznej		min. 3 rocznie

ZAŁOŻENIA	KTO?/ ILE?	SKĄD DANE?	MINIMUM
Kontakty I-R			
Spotkania z rodzicami (program, postępy w rozwoju Dz., wymiana wiedzy nt. Dz.. itd.)	Liczba rocznie	Dokumentacja przedszkola	min 2 rocznie
Materiały dla R	Liczba publikacji dla R	Leaflety, plany, programy działania, różne inne publikacje, tablice informacyjne; strona WWW	min. 5 form rocznie
Częstość otrzymywanych przez R informacji/raportów o postępie w rozwoju ich Dz.	Portfolio; ankiety; ocena opisowa, kontakt mailowy	Dokumentacja P	min 2 rocznie
Spotkania informacyjne przed i tuż po przyjęciu Dz. do instytucji	T/N/liczba	Dokumentacja P	min 2 rocznie
Przestrzenie dostępne dla R	T/N		T/N

RR – Rada Rodziców; R – rodzice; N – nauczyciel/le; Dz – dziecko/dzieci; I – instytucja; T – Tak; N – Nie.

instytucji i rodziców. Nie mogą one być traktowane jako bezwzględne miary uczestnictwa. Ilościowe wskaźniki muszą być uzupełnione o jakościowe, pogłębioną analizę treści kontaktów, rzeczywistego wkładu obu stron w definiowanie charakteru interakcji nauczyciela i rodziców z dzieckiem. Chodzi też o to, aby wskaźniki te były elastyczne a nie sztywne, ustalone w sposób arbitralny. Praca nad nimi powinna stanowić przedmiot debaty w instytucji jako forum obywatelskim. Proponowane wskaźniki mogą stanowić punkt wyjścia dla bardziej demokratycznej formuły wypracowywania narzędzi ilościowego (bądź też jakościowego) pomiaru współ/uczestnictwa rodziców i nauczycieli w działaniach instytucji w dialogicznej i równorzędnej wzajemnej interakcji. W tym kontekście można zadać pytanie, ile z proponowanych rozwiązań dostępnych na stronach WWW wypracowanych przez przedszkola z całej Polski tę zasadę respektowało.

Podsumowanie

Chciałam przekonać czytelnika, a mam nadzieję, że będzie nim nauczyciel w przedszkolu i nauczyciel akademicki, student, badacz procesów oświatowych do wyjścia poza dotychczasowy dominujący paradygmat rozwojowo-edukacyjny w rozważaniu problematyki charakteru relacji instytucji z rodziną powierzonego jej dziecka. Do umieszczenia omawianych zagadnień na innym poziomie, w innych, szerszych przestrzeniach społecznych. Wydawać by się mogło, że problematyka jakości edukacji w tej instytucji jest anachroniczna, wszystko, co na ten temat można powiedzieć zostało już wypowiedziane, przebadane, udowodnione. Jednak, jak starałam się wykazać eksplorowano jedną tylko jej perspektywę. Koncentracja na niej marginalizowała pozostałe trzy źródłowe perspektywy, które powinny stanowić jej fundament.

Załamywanie się debaty publicznej, wręcz ucieczka od niej, swoista dla niektórych grup społecznych może budzić niepokój obywatelski o stan demokracji w naszym państwie. Wszak debata jest podstawową metodą porozumiewania się rządzących z rządzonymi w państwie demokratycznym. Być może to czas, aby rolę integrowania grup społecznych w imię dobra wspólnego póki jeszcze nie jest za późno, przejęły instytucje edukacyjne, przekształcając się w forum obywatelskie, przestrzeń dialogu, wymiany poglądów, przedstawiania argumentów i dochodzenia do kompromisu.

Literatura

- Accreditation Criteria & Procedures of the National Academy of Early Childhood Programs*, 1991 (NAECP przy NAEYC, USA).
- Alexander R. (2010) (ed), *Children, their World, their Education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*, London.
- Berrueta-Clement J. R., Schweinhart L. J., Barnett W. S., Epstein A. J., Weikart D. P. (1984) *Changed lives: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19*, Ypsilanti.
- Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Massachusetts, London.
- Bruner J. (2006) *Kultura edukacji*, Universitas.
- Cochran M. (1993) *International handbook of child care policies and programs*, Westport, CT: Greenwood Press, cyt. za: *Early Childhood Settings in 15 Countries. What are their Structural Characteristics?*, P. P. Olmsted, J. Montie (eds.), Ypsilanti, Michigan, USA.
- Crahay M. (1990) *Which Research Paradigm for the IEA Quality of Life Study* (tekst niepublikowany, Uniwersytet w Liege).
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2001) *Quality in Early Childhood Education. Post-moderne Perspectives*, Londyn.
- Engaging Families and Communities in OECD, Starting Strong III, A Quality Toolbox for ECEC*, (2011), Publishing doi: 101787/9789264123564-7-en.
- Epstein, J. L. (1995) *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*, "Phi Delta Kappan", Vol. 76, No. 9.
- Gordone A. & K. W. Browne (1993) *Beginnings and Beyond*, New York.
- Karwowska-Struczyk M. (1994) *Co rodzice myślą o przedszkolu?*, [w:] K. Lubomirska (red.), *Jakość życia dzieci. Relacje pomiędzy dzieckiem, nauczyciele, rodzicami i szerszym środowiskiem społecznym*, Warszawa.
- Karwowska-Struczyk M. (2000) *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*, Warszawa.
- Karwowska-Struczyk M. (2007) *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Warszawa.
- Karwowska-Struczyk M. (2012) *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa.
- Keyes C. R. (2002) *A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers*, „International Journal of Early Years Education”, 10, 3.
- Lazar I. Darlington R. (1982) *Lasting Effects of Early Education. A Report from the Consortium for Longitudinal Study. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 195, 47, Chicago, USA.

- Mendel M. (2009) *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna-dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa.
- Melhuish E. C. (1993) *Preschool care and education: Lesson from the 20th for the 21st century*, "International Journal of Early Years Education", 1, 19-32.
- Myers R. (1992) *The Twelve Who Survive*, Michigan, USA.
- Oakes J., Lipton M. (2007) *Teaching to Change the World*, New York.
- Propozycja wskaźników jakości edukacji przedszkolnej na użytek systemu wspierania usług publicznych, materiał roboczy (IBE 2012).
- Robson S. (2012) *Developing thinking&understanding in young children; an introduction for students*, London, New York.
- Quality targets in services for young children (Europeen Comission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibilities of Men and Women* (2004).
- Sameroff A. J & Fiese B. H. (1990) *Transactional Regulation and Early Intervention*, [w:] S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (ed.) *Early Intervention. A Handbook of Theory, Practise and Analysis*, New York.
- Schweinhart L. J., Barnes H. V., Weikart D. P. (1993) *Significant Benefits: The High/Scope perry preschool study through age 27*, "Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation", Vol. 10, Ypsilanti.
- Śliwerski B. (2006) *Oświata między polityką a teorią zmiany*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (3).
- Vandenbroeck M. (2006) *Globalisation and privatisation: The impact on childcare policy and practice*, Working papers, 38, Haga.
- Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- Wilgocka-Okoń B. (2003) *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa.

Katarzyna Citko

Uniwersytet w Białymstoku

Kościół, kino, rówieśnicy – determinanty socjalizacji w filmie Pedra Almodóvara *Złe wychowanie*

ABSTRACT

Church, Cinema, and Peers – Determinants of Socialization in Pedro Almodóvar's film *Bad Education*

This text is a phenomenological analysis and interpretation of the ideological content of Pedro Almodóvar film *Bad Education*, in the context of the elements that determine the formation of personality and social attitudes among the characters on the screen. Factors influencing the socialization processes have been shown in relation to the development of important film plot institutions and communities, defined by the author of this text as: church, cinema, and peer group. Almodóvar outlined in his work universal, though embedded in the historical and cultural realities of Spain, images of a traumatic personality formation and the formation of gender identity among young people under the influence of negative factors of socialization such as sexual abuse and blackmail. Suggestive title of the work: *Bad Education*, provokes the audience to ask questions: why traditional institutions, such as church, school or family do not perform their assigned functions? What other social determinants take their educational role? Showing the evil effects of socialization of factors such as the church, cinema and peers, Almodóvar does not accuse any educational system or institution. He also seems to be far from condemning the influence of the media on young people's socialization

process. He only wants to show the effect of bad education on young peoples' lives. Bad, because it fails to respect others and teaches only how to selfishly pursue own ends. Almodóvar's film does not deliver any explicit message, educational, social or moral but on occasion of viewing the film by this Spanish director sensitive viewers can ask themselves questions about its premise, even though there seem to be no comforting answers.

Key words: socialization, education, Church, cinema, peers.

Słowa kluczowe: socjalizacja, wychowanie, Kościół, kino, rówieśnicy.

Wstęp

Określanie przez człowieka swojego miejsca w społeczeństwie i związanej z tym tożsamości rozpoczyna się już w okresie wczesnego dzieciństwa i w zasadzie trwa przez całe osobnicze życie. W podejmowanych na rzecz rozwoju jednostki działaniach dużą rolę odgrywa socjalizacja, rozumiana jako *trwający całe życie proces nauczania i uczenia się wartości oraz norm społecznych, również i tych, które dotyczą płci kulturowej* (Renzetti, Curran 2005, s. 104). Procesy socjalizacyjne mają szczególny wpływ na dziecko, a później młodego człowieka, decydując o jego poczuciu tożsamości i przynależności do określonej płci.

Problematykę socjalizacji w kontekście rozwoju tożsamości płciowej podejmuje wielu badaczy z kręgu socjologii, pedagogiki oraz psychologii. Claire M. Renzetti i Daniel J. Curran (2005) przywołują i omawiają pokrótce teorie z zakresu badań psychologicznych: psychoanalityczne (Zygmunta Freuda, Karen Horney, Melanie Klein, Jacques M/ E. Lacana), społecznego uczenia się (teorie Beverly I. Fagota, Susan E. Martina, C. S. McGuffeya) oraz rozwoju poznawczego (prace Sandry L. Bem, Susan Golomboka i Robyn Fivush oraz

Samuela Hilla), także w kontekście pryzmatów kulturowych (koncepcja S. L. Bem). Wśród pedagogów zajmujących się tożsamością kobiet i mężczyzn konstruowaną w procesach edukacyjnych i wychowawczych, wymienić można Zbyszko Melosika¹ Tomasza Szkudlarkę (1995) czy Agnieszkę Gromkowską-Melosik (2002). Natomiast jako tekst socjologiczny przywołać należy klasyczną już pracę Peter L. Bergera i Thomas Luckmanna *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (1983), w której autorzy analizują istotne czynniki obiektywnego rozpoznania rzeczywistości i związane z nimi procesy typizacji jako komponenty budowania własnej roli społecznej, także związanej z płcią.

W świecie współczesnym, charakteryzującym się głębokimi przemianami w sferze światopoglądowej, kulturowej, gospodarczej, ekonomicznej, informatycznej etc., tradycyjne instytucje uczestniczące w procesie socjalizacji, takie jak rodzina, szkoła czy Kościół, tracą swą dominującą rolę. Ich rolę przejmują czynniki mniej formalne, jak na przykład środki masowego przekazu czy grupy rówieśnicze. Jak zauważa A. Gromkowska (2002, s. 225): *Można bez przesady stwierdzić, że w globalnym świecie, dorośli mają coraz mniejszy wpływ na kształtowanie tożsamości nastolatków. Rolę głównego czynnika socjalizacji przejmują w coraz większym stopniu mass media (telewizja, Internet, prasa, kino) oraz szeroko rozumiana kultura popularna (...). Równie doniosłą (i rosnącą) rolę odgrywa grupa rówieśnicza, choć – jak mi się wydaje – wzmacnia ona jedynie znaczenie popularnych medialnych przekazów (poprzez upowszechnianie aktualnie modnych symboli, bohaterów i stylów życia pop-kultury).*

¹ Zob. chociażby: Z. Melosik (1996) *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań, Toruń; idem (2000) *Kultura instant. Paradoxy pop – tożsamości*, [w:] M. Cylkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań; idem (2002) *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań.

Środki masowego przekazu, w tym również kino, które jako filmoznawcę interesuje mnie najbardziej, są niewątpliwie ważnym elementem socjalizacyjnym. Pragnę jednak zwrócić uwagę, że kino nie tylko dostarcza młodym ludziom wzorców i ofert postępowania oraz budowania własnej tożsamości, ale jest zarazem odbiciem i obrazem społeczeństwa, które je tworzy. W filmach odnaleźć możemy interesujące wizerunki bohaterów, reprezentujących określone społeczeństwo, a więc także pośrednio ukazujących determinanty i motywacje ich postępowania, wpływające między innymi z interakcji społecznych.

W niniejszym artykule, pragnę w powyższym kontekście poddać analizie film Pedra Almodóvara *Złe wychowanie*. W dziele tym bowiem wyraźnie zarysowane zostało oddziaływanie procesów socjalizacyjnych na kształtowanie się osobowości i tożsamości płciowej występujących w nim bohaterów. Pedro Almodóvar, jako wnikliwy obserwator wpływu reżimu frankistowskiego na społeczeństwo hiszpańskie oraz demokratycznych przemian dokonujących się po upadku dyktatury Generalissimusa, tworzy w swoim filmie równocześnie uniwersalny wizerunek traumatycznego kształtowania się osobowości pod wpływem negatywnych czynników socjalizacyjnych w zakresie seksualności i formowania się tożsamości płciowej.

Złe wychowanie (*La mala educación*, 2004), to piętnasty w dorobku filmowym długometrażowy obraz Pedra Almodóvara. Dzieło przenosi nas w czasy dzieciństwa reżysera, kiedy uczęszczał on do kolegium męskiego prowadzonego przez księży Salezjanów w Caceres. Jak wspomina², śpiewał nawet w chórze kościelnym i występował jako solista, a religijne pieśni w jego wykonaniu, nagrane na kasetę przez zakonników, puszczane były przy wejściu do kościoła, aby zachęcić wiernych do wstąpienia. Jednak P. Almodóvar wzbrania się przed

² P. Almodóvar, *Autoentrevista*, <http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcine-astas/almodovar/esp> (15.09.2005 – obecnie cytowana strona internetowa nie istnieje już w przytoczonym kształcie).

uznaniem jego filmu za autobiograficzny, choć podkreśla równocześnie, że jest to obraz bardzo osobisty i wpływający z jego wspomnień z czasów gimnazjalnych. Na przykład sylwetka ekranowego ojca Manolo jest fikcyjna, ale reżyser przyznaje, że dwóch księży, znanych mu z opowiadań szkolnych kolegów, stanowiło inspirację do stworzenia tej postaci. Pisząc o Almodóvarze, A. G. Montano zauważa: *„Złe wychowanie”, musiał je nakręcić. Jest to jego film najbardziej osobisty i taki, na który najwcześniej chodził mu pomysł po głowie; nawet jeszcze zanim powstał jego pierwszy obraz pełnometrażowy, „Pepi, Luci, Bom i inne laski z naszej paczki (1980). Pierwotne jądro „Złego wychowania” stanowi jedno z pierwszych opowiadań, które Pedro Almodóvar napisał po przybyciu do Madrytu, ponad 30 lat temu. Nosilo tytuł „Wizyta” i zagubiło się w skrzyni pamięci reżysera, dopóki czas i praca go nie oszlifowały. Część „Wizyty” zrodziło się pod wpływem sugestii starszego brata – drugie opowiadanie koncentryczne, te o reżyserze poszukującym dobrego tematu do filmu. I w ten sposób, na skrzyżowaniu obydwu, narodził się ostateczny scenariusz „Złego wychowania”. Tytuł jest tak dosadny, że nie wymaga tłumaczenia (Montano 2004, s. 118).*

Być może sugestywny, a nawet dobitny tytuł rzeczywiście nie domaga się eksplikacji, niewątpliwie jednak prowokuje do stawiania pytań. Kto jest w filmie wychowawcą, a kto podlega jego oddziaływaniu? Dlaczego tradycyjne instytucje, takie jak szkoła, Kościół czy rodzina, nie pełnią przypisanych im funkcji? Jakie inne podmioty życia społecznego przejmują ich rolę? Są to pytania ważne dla zrozumienia postępowania bohaterów ekranowych, choć nie stawiane przez reżysera bezpośrednio.

Akcja filmu rozgrywa się w trzech płaszczyznach czasowych, obfituje w retrospekcje i buduje narrację na wielu równoległych poziomach. Almodóvar umieszcza swoją historię w początku lat 60., pod koniec lat 70. i w roku 1980. Najwcześniejszy chronologicznie okres ukazuje szkolne lata przyjaciół, Ignacio i Enrique. W latach 70. na

ekranie oglądamy ich przypadkowe spotkanie, a także wizytę Ignacio u ojca Manolo w kolegium, natomiast w roku 1980 toczą się główne wątki współczesnej historii. Od ekspozycji tych wątków rozpoczyna się film.

Pierwszy poziom narracji przynosi opowiadanie o spotkaniu po latach rzekomych przyjaciół z lat szkolnych, Enrique'a i Ignacia. Ignacio przychodzi do przyjaciela, który jest uznanym reżyserem, z prośbą o zatrudnienie jako aktora w kolejnym filmie. Przynosi również napisane, jak mówi – przez siebie – opowiadanie pod tytułem *Wizyta*, proponując jego ekranizację.

Na drugim poziomie narracji rozgrywa się wizualizacja opowiadania Ignacia. *Wizyta* jest historią pary przyjaciół – transwestytów, którzy występują w nocnych klubach śpiewając piosenki. Paco i Ignacio, który przybrał sceniczny pseudonim Zahara, trudnią się także drobnymi szwindlami i kradzieżami, ale Ignacio szykuje się do większego „numeru”: chce zaszantażować księdza Manola, który w czasach, kiedy uczęszczał do kolegium katolickiego, napastował go seksualnie. Za cenę milczenia o aktach molestowania, Ignacio – Zahara żąda od księdza pokażnej sumy pieniędzy, której ten nie ma zamiaru mu dać. Aby nie dopuścić do skandalu, wybiera rozwiązanie drastyczne; z pomocą drugiego zakonnika zabija intruza i pozbywa się ciała.

Trzeci poziom opowiadania filmowego prezentuje Ignacia i Enrique'a w czasach lat szkolnych, kiedy przyjaciele mieszkali w internacie i uczęszczali do kolegium prowadzonego przez księży. Chłopcy stają się sobie bliscy podczas wspólnych meczy, mszy i potajemnych eskapad do kina, w trakcie których odkrywają rozkosz podniecenia seksualnego i sposoby rozładowania go. Ojciec Manolo, nauczyciel literatury, zakochuje się w delikatnym Ignaciu, widząc zaś więzi łączące przyjaciół, zazdrosny o budzące się między nimi uczucie, postanawia ich rozdzielić. Wyrzuca Enrique'a ze szkoły, zaś Ignacia przymusza do zaspokojenia swoich żądz. Traumatyczne przeżycia z okresu dzieciń-

stwa odciskają się piętnem na późniejszym życiu bohaterów; Enrique zostaje homoseksualistą, a Ignacio przeobraża się w transwestytę, imitującego na scenie występy słynnych gwiazd.

Ostatnie sceny filmu przenoszą nas z powrotem w lata 80. Pojawia się w nich pan Berenguer, dawny ojciec Manolo, który wyjawia Enrique prawdę dotyczącą Ignacia i jego młodszego brata Juana – Ángela oraz relacji łączących wszystkich bohaterów w sieć pożądania, nienawiści, wykorzystania i zniewolenia.

Joanna Bardzińska, omawiając strukturę opowiadania filmowego Almodóvara, stwierdza: Mimo tak zwielokrotnionych wątków zauważymy, iż złożoność całej narracji filmowej znajduje oparcie na trzech różnych płaszczyznach czasu i rzeczywistości – tworzą ją aktualne realne wydarzenia, wspomnienia i fikcja scen opowiadania. Z tym że zestawienie tych różnych płaszczyzn jest tak nieprzewidywalne, a granica między fikcją a rzeczywistością na tyle niejasna (nie zawsze wiadomo, kiedy mamy do czynienia z rzeczywistym flashbackiem, a kiedy z wizualizacją fikcji literackiej), że nie sposób jednoznacznie zamknąć historii „Złego wychowania” w takim schemacie. Konstrukcja filmu to również sposób powiązania wszystkich historii i sposób ich następowania, tak samo jak elementy poza fabułą, wprowadzone przez reżysera na zasadzie cytatów i punktów odniesienia przedstawianej historii (Bardzińska, Merchan 2004, s. 50).

Stawiając pytania sformułowane przeze mnie na początku rozważań – i szukając na nie odpowiedzi – należy rzeczywiście poszukać punktów odniesienia spoza wydarzeń przedstawionych bezpośrednio na ekranie. Celem Almodóvara nie jest bowiem moralizowanie ani szukanie psychologicznych czy socjologicznych wyjaśnień postępowania ekranowych bohaterów. Głównym tematem nie jest dla reżysera wychowanie chłopców (i jego konsekwencje) w katolickich gimnazjach w Hiszpanii za czasów dyktatury Franco. Jak zauważają krytycy, *Almodóvar kolejny raz opowiada o zakazanej miłości i jej konsekwencjach, pokazuje, jak niepohamowane pożądanie i odrzuce-*

nie zasad moralnych prowadzi do destrukcji, unicestwienia pożądanego i obiekt pożądanego (Bardzińska, Merchan 2004, s. 43).

Niewątpliwie, wybrana przez bohaterów droga odrzucenia zasad moralnych jest wynikiem ukształtowania osobowości w dzieciństwie pod wpływem rozmaitych czynników. W procesie socjalizacji tworzą się i utrwalają wzorce zachowań, także te, które związane są z podejmowaniem ról wyznaczonych przez płeć. Na ostateczny kształt seksualnego wzorca wybranego przez bohaterów „Złego wychowania” wydają się wpływać przede wszystkim trzy decydujące czynniki: Kościół, kino oraz grupa rówieśnicza. Przyjrzyjmy się im po kolei.

1. Instytucja Kościoła

Każde społeczeństwo usiłuje regulować i wpływać na kształt zachowań seksualnych swoich obywateli. Zdaniem DeLamatera (1981), społeczna kontrola wzorców seksualnych przejawia się poprzez oddziaływanie podstawowych instytucji społecznych: Kościoła i rodziny. Kościół edukuje w kierunku respektowania jednolitego, niepodważalnego systemu wartości i propaguje rytuały wzmacniające ludzką solidarność. Rodzina oddziałuje w zakresie regulowania seksualnych zachowań i rozmnażania się, zapewniając dzieciom opiekę i socjalizację. Do tych dwóch odwiecznych instytucji należy dodać wpływ szkoły, a także bardziej nieformalnych czynników, takich jak grupy rówieśnicze czy media. W ramach wyznaczonych przez wszystkie te elementy tworzą się systemy wartości seksualnych i wyłaniają postawy, określające cel i rolę seksu w życiu człowieka. Systemy te są bazą dla norm określających, jakie czynności uznawane są za właściwe, a jakie niewłaściwe oraz dla wyboru partnera odpowiedniego do podjęcia aktywności seksualnej.

Instytucja Kościoła jest ważnym czynnikiem regulującym rozwój moralności w okresie dojrzewania. Różne wymiary moralności, obejmujące winę, kłamstwo, wstyd czy respektowane społecznie

nakazy religijne, kształtują się już u małych dzieci i ulegają wzmocnieniu w procesie socjalizacji. Rozwojowe aspekty kształtowania się moralności poddają wnikliwej analizie Jean Piaget i Lawrence Kohlberg. Podstawę teorii Piageta (1932) stanowi teza, że dziecięce rozróżnienie dobra i zła kształtowane jest przez świadomość poznawczą. System reguł przekazywany jest dzieciom przez dorosłych, zaś świadomość znaczenia reguł oraz powodów, dla których należy ich przestrzegać, wytwarza się w stadium moralnego relatywizmu, czyli po 10 roku życia. Podobnie jak J. Piaget, L. Kohlberg (1981) twierdzi, że moralność kształtuje się stopniowo, w kolejnych stadiach. Za Piagetem uważa także, iż kolejne stadia rozwoju moralności biorą początek z umysłowej restrukturyzacji doświadczeń uprzednio zdobytych. Lawrence Kohlberg stwierdza jednak, że proces kształtowania się moralności jest bardziej złożony, niż przypuszczał J. Piaget. Wyróżnia trzy poziomy i sześć stadiów rozwoju moralnego, wskazując że w stadium czwartym (orientacji na podtrzymywanie autorytetu) dzieci dążą do utożsamiania się z instytucjami takimi jak Kościół czy szkoła. Starają się również uniknąć poczucia winy i wstydu pod wpływem krytyki pochodzącej od osób będących dla nich autorytetami.

Spróbujmy w tym miejscu zastanowić się, jakie wzorce zachowań proponuje bohaterom filmu Almodóvara ukazany na ekranie Kościół. W zasadzie, Kościół jest w filmie wielkim nieobecnym. Nie dowiadujemy się niczego o katolickich wzorcach moralnych ani systemie wartości. Widzimy jedynie epizody, ukazujące funkcjonowanie instytucji kościelnej i przykościelnej szkoły: wspólną grę w piłkę wychowanków i księży, występ chóru dziecięcego podczas mszy, wycieczkę nad rzekę. To, co naprawdę wpływa na traumatyczne kształtowanie sfery moralności i zachowań seksualnych Ignacia i Enrique'a, wynika z zachowań ojca Manola. Jednak postać ojca Manola (i jego kontynuacja w osobie pana Berenguera) nie została stworzona przez Almodóvara po to, aby oskarżać Kościół jako instytucję. Reżyser w autowywiadzie charak-

teryzuje jego sylwetkę następująco: *Bohater filmowy nie jest bronią wycelowaną w Kościół katolicki (który istotnie ma wiele problemów do rozwiązania, między innymi seksualność księży. Gdyby nie istniał celibat, nie byłoby okazji do tylu nadużyć). W osobie ojca Manolo i jego kolejnym wcieleniu w pana Berenguera nie chodziło mi o zaatakowanie Kościoła, lecz o wydobycie elementów, które umożliwiły mi podjęcie dialogu o dwóch różnorodnych obliczach pożądania*³. Po obejrzeniu filmu, widzowie dochodzą do wniosku, że winnym deprawacji nieletnich jest jedynie nadużywający władzy i autorytetu demoniczny dyrektor kolegium (czyli ojciec Manolo), zaś pozostali zakonnicy winni są grzechu zaniechania. Kościół jako instytucja w filmie Almodóvara milczy. Wykorzystuje to ojciec Manolo, uzurpując sobie prawo do przemawiania w jego imieniu. Dokonuje sprzeniewierzenia religii na rzecz osobistych, perwersyjnych uczuć i bez skrupułów nadużywa władzy, wpływając na traumatyczne kształtowanie sfery seksualności swoich wychowanków.

Zdaniem Davida Finkelhora (Turner, Helms 1999) na traumatyczne kształtowanie się seksualności wpływa kilka zbieżnych procesów. Wśród nich wyróżnić można stosowanie nagród za wymuszone na dzieciach zachowania seksualne. Z powodu tych nagród ofiary uczą się korzystać z zachowań seksualnych jako strategii do manipulowania innymi ludźmi w celu zaspokajania swoich potrzeb. W dodatku *dzieci gubią się, otrzymując nieprawidłowe informacje o zachowaniach seksualnych i o moralności związanej z seksem w wyniku tego, co mówią lub jak się zachowują sprawcy* (Turner, Helms 1999). Następstwem traumy w wyniku molestowania seksualnego w życiu dorosłym jest retrospekcja w toku podejmowania aktów seksualnych.

Bohaterowie filmu Almodóvara wpisują się w ten wzorzec błędnie. Ojciec Manolo nagradza wykorzystywanego Ignacia swoją

³ P. Almodóvar, *Autoentrevista*, <http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/almodovar/esp>, przeł. K. Citko (15.09.2005).

opieką i troską. Wmawia mu, że wszystkie jego działania mają jedynie na celu dobro chłopca i ochronę przed zgubnym wpływem Enrique'a. Obiecuje także swojemu faworytowi, że w zamian za zaspokojenie żądz nie ukarze Enrique'a i nie wydali go ze szkoły (tej obietnicy zresztą ostatecznie nie dotrzymuje).

Zarówno Ignacio, jak i Enrique w dorosłym życiu powielają wzorzec seksualnego wykorzystywania innych. W scenariusz ten wpisuje się także młodszy brat Ignacia, Juan, który podejmując współżycie z panem Berenguerem (byłym ojcem Manolo), uczy się od niego błyskawicznie, że za pomocą świadczenia usług seksualnych może osiągnąć wszystko, czego pragnie. Kiedy jego własny brat staje mu na drodze, nie ma skrupułów, aby go usunąć, podając mu śmiertelną dawkę narkotyku. Później, aby pozbyć się coraz bardziej ciężącego mu kochanka, wyjeżdża i zrywa z nim kontakt. Następnie podszywa się pod nieżyjącego brata, aby dostać główną rolę w filmie. Cały czas więc manipuluje innymi, grając na ich uczuciach, udając miłość bądź przyjaźń dla osiągnięcia osobistych korzyści.

Ignacio również wpisuje się we wzór wykorzystywania innych osób. Nie waha się uwodzić podpitých mężczyzn, aby spędzić z nimi noc, a następnie, śpiących, okraść. Nie ma również żadnych wyrzutów sumienia, kiedy szantażuje ojca Manola. Okrada nawet własną rodzinę, aby zdobyć pieniądze na narkotyki. Traumatyczne przeżycia z dzieciństwa doprowadziły do tego, że staje się wyrzutkiem społeczeństwa: narkomanem, nieczułym na potrzeby innych, nawet bliskich mu ludzi. Co więcej, pod wpływem praktyk seksualnych przeżytych w dzieciństwie zostaje transseksualistą.

Także Enrique wie, jak manipulować zachowaniami seksualnymi, aby osiągnąć własne korzyści, nie oglądając się na uczucia tych, których wykorzystuje. Mimo, iż dowiaduje się o kłamstwie Juana, powierza mu główną rolę w kręconym przez siebie filmie, ale pod warunkiem, że ten odda mu się jako kochanek. Sieć wzajemnych zależności pomiędzy nimi doskonale ilustruje scena stosunku homoseksualnego.

Seks ukazany na ekranie ma charakter drapieżny, niemalże brutalny; możemy oglądać dziką rozkosz czerpaną przez Enrique'a oraz ból i poniżenie Juana. Równocześnie jednak zdajemy sobie sprawę z tego, że także Juan wykorzystuje Enrique'a dla osiągnięcia swoich celów, więc zgadza się na cierpienie, aby nie zerwać układu.

W osobach Ignacia, Enrique'a i Juana, widzimy ucieleśnienie zdeprawowanej moralności, ukształtowanej pod wpływem braku pozytywnych wzorców w dzieciństwie, a co za tym idzie, przyjęcia negatywnych jako powszechnie obowiązujących. Przedstawicielami wypaczonej sfery wartości są w filmie P. Almodóvara księża, którzy odeszli od prawd wiary i wykorzystują ją dla osiągnięcia własnych korzyści. W wywiadzie dla „Fotogramas”, zatytułowanym *Almodovar vuelve al cole*, reżyser stwierdza: *Kolegium prowadzone przez księży jest wielkim uniwersytetem homoseksualizmu, ponieważ wymagają od ciebie czystości, ale żyjesz otoczony przez mężczyzn i seksualność kończy się wykorzystaniem* (2004, s. 114). Ludzie tworzący instytucję Kościoła ukazani są w filmie Almodóvara jako potwory, którzy sprzeniewierzają się zasadom wiary, cynicznie wykorzystując religię i Kościół do swoich brudnych celów: zaspokojenia żądzy władzy i seksu. Znamienna jest również nieobecność rodziny, która nie interesuje się losem dzieci, podrzucając je na wychowanie szkolnej instytucji. Matkę Enrique, elegancko ubraną panią, widzimy tylko w króciutkiej migawce, gdy pośpiesznie pakuje syna do samochodu, kiedy został wydalony z kolegium.

2. Kino i jego oddziaływanie

Kościół reprezentowany przez demonicznych zakonników, nie stanowi dla ekranowych bohaterów żadnego pozytywnego wzorca. Podobnie traktowana jest szkoła, gdyż w przypadku placówki przyklasztornej obydwie instytucje postrzegane są jako jedna. Brak instytucji posiadających autorytet odbija się niekorzystnie na podejmowaniu przez bohaterów zachowań związanych z kształtowaniem się tożsamości płciowej. Poszukując trwałych, dających odniesienie wzorców, trafiają na propozycje płynące z kinowego ekranu. Kontestują równocześnie wpływ nauczycieli, gdyż do kina udają się ukradkiem, popełniając wykroczenie przeciwko panującej w internacie dyscyplinie.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że media znacząco wpływają na sposób postrzegania świata oraz innych ludzi, szczególnie przez młodocianych odbiorców. Obraz filmowy może stać się *niezwykle skutecznym narzędziem konstruowania popędów, pożądań, nastawień oraz samoidentyfikacji* (Szkudlarek, 2000, s. 279). Szczególnie, gdy jego oddziaływanie przypada na okres adolescencji, który cechuje się procesami aktywnej eksploracji sfery seksualności i kształtowaniem się tożsamości płciowej.

Podczas jednej z eskapad do zakazanego kina, Enrique i Ignacio oglądają film *Tamta kobieta* (*Esa mujer*, 1969) w reżyserii Mario Camusa. Bardzińska zauważa: *Aktorka, która rozbudza świadomość seksualną chłopców, to Sara Montiel, sławna piękność z filmów epoki frankistowskiej. Nieprzypadkowo na ekranie pojawia się akurat scena z „Tamtej kobiety” Mario Camusa, jest to bowiem historia iście „almodóvarowa”: zgwałcona misjonarka decyduje się zerwać śluby zakonne i powraca do normalnego życia, gdzie czekają ją melodramatyczne romanse i kariera piosenkarki. Sławna, ale samotna i nieszczęśliwa, postanawia wrócić do klasztoru. W tym momencie właśnie pokazuje się na ekranie „Złego wychowania”* (Bardzińska, Merchan 2004, s. 55).

Enrique i Ignacio, oglądając na ekranie kobietę o olśniewającej urodzie, czują narastające podniecenie i w pewnym momencie zaczynają się onanizować. Odkrywają swoją seksualność i przyjemność płynącą z jej wykorzystania, a ciemność sali kinowej i dreszczyk emocji związany z wykonywaniem intymnej czynności wzmacniają doznania jej towarzyszące. Piękna, kusicielska kobieta z ekranu tak dalece zapadnie w pamięć Ignacia, że w dorosłym życiu stanie się on transwestytą, naśladującym w nocnych lokalach występy Sary Montiel pod pseudonimem Zahary⁴.

Omawiając swój wcześniejszy film, *Pośród ciemności* (Entre tinieblas, 1983), Almodóvar wspomina o bohaterkach kina i piosenek bolero, które: *odważyły się żyć w zgodzie z pasją i pożądaniem, jak Ava Gardner czy Marilyn Monroe. (...) wizerunki Avy Gardner, Brigitte Bardot czy nawet Amandy Lear, tworzą firnament grzechu. W czasach kiedy ja byłem małym chłopcem, pamiętam dokładnie, że grzech był symbolizowany przez artystów kina i przez rozwody* (Vidal 1988, s. 56–57).

Almodóvar wspomina, że za największe grzesznice uważane były Ava Gardner oraz Lana Turner, gdyż były artystkami, gwiazdami kina, a do tego rozwodziły się wiele razy. Mówiło się o nich, że mężczyźni śpiewają dla nich piosenki i masturbują się przed ich zdjęciami. Zasłyszane w dzieciństwie komentarze dorosłych, P. Almodóvar wykorzystuje w swoim filmie, konstruując scenę onanizowania się bohaterów na sali kinowej. Grzeszny, zakazany owoc pod postacią ikony seksu staje się dla nich stymulatorem pożądania i popędu płciowego.

Popęlnienie grzesznego występku przez młodych bohaterów *Złego wychowania* jest dla nich zarazem stresujące i pociągające.

⁴ Imiona „Sara” i „Zahara” są do siebie podobne, jako że w języku hiszpańskim wymawia się je identycznie. Dodatkowo „Zahara” w języku polskim należałoby przetłumaczyć: „Sahara”, co jako nazwa własna pustyni może kojarzyć się z palącym żarem i pragnieniem.

Przyjemność wzmocniona jest przez świadomość, że bezkarnie dokonują zabronionego czynu. Jednak później obaj odmiennie interpretują swoje zachowanie. Ignacia dręczą wyrzuty sumienia i wątpliwości natury moralnej; twierdzi, że popełnił grzech i boi się konsekwencji. Natomiast Enrique podważa jego wątpliwości. Mówi, że Bóg nie istnieje, siebie samego zaś określa mianem hedonisty. Przekonuje przyjaciela, aby i on przestał się poddawać fałszywym autorytetom i wybrał wygodne życie, wolne od norm i zakazów. Wspólne przeżycie w kinie oraz późniejsza rozmowa zbliżają chłopców; odkrywają oni wzajemną przyjaźń, ale także fascynację sobą o erotycznym podłożu. Pomiędzy Ignaciem i Enrique’em zaczyna rodzić się uczucie, które na razie ma charakter przyjacielskiej fascynacji, odkrycia łączącej ich wzajemnej nici porozumienia, natomiast w dalszym ich życiu zadecyduje o późniejszym wyborze orientacji homoseksualnej przez obydwu bohaterów.

3. Wpływ rówieśników

W procesie kształtowania się tożsamości płciowej i sfery seksualnej ogromną rolę odgrywa rodzina. Jednak, podobnie jak Kościół, rodzina jest w filmie Almodóvara nieobecna. Bohaterowie jako wychowankowie kolegium mieszkają w internacie i pozbawieni są kontaktów z rodzicami. Zakonnicy nie przejmują zadań wychowawczych, więc dzieci pozostawione są samym sobie. Dlatego grupa rówieśnicza staje się dominującym czynnikiem socjalizacyjnym.

Wpływ grupy rówieśniczej na formowanie osobowości młodego człowieka jest niezwykle istotny. Interakcje w obrębie grup rówieśniczych stwarzają szanse coraz pełniejszego rozumienia zachowań i ich wpływu na inne jednostki. Umożliwiają też pogłębianie się niezależności, kompetencji i udzielają emocjonalnego wsparcia. Ponadto relacje z rówieśnikami mogą stać się źródłem bardziej złożonej i pobudzającej sensorycznie stymulacji w porównaniu do tej, którą

tworzy wyłącznie domowe środowisko. Oferują też nowe modele, z którymi można się identyfikować, wpływają na rozwój pojęcia ja oraz zmieniają charakter dziecięcych zabaw (Turner, Helms 1999, s. 263). Zdaniem niektórych badaczy (Renzetti, Curran 2005), rówieśnicy tej samej płci stanowią najbardziej oddziałujące instytucje socjalizacyjne, bardziej nawet niż rodzice czy nauczyciele, wywierając wpływ poprzez zabawę i codzienne interakcje w szkole bądź na podwórku.

W zasadzie, film Almodóvara ukazuje relacje jedynie pomiędzy Ignaciem i Enrique'm; inni wychowankowie kolegium stanowią dla nich zaledwie tło. Nietrudno się jednak domyślić, że w grupie rówieśniczej nastolatków rodzą się pierwsze fascynacje seksualne. Ponieważ szkoła i internat są męskie, budząca się seksualność wymusza na chłopcach zainteresowanie innymi osobnikami tej samej płci. Uczucie rozkwitające pomiędzy Ignaciem a Enrique'm ilustrują dwie sceny: na boisku szkolnym i w kościele. Podczas meczu rozgrywanego przez uczniów i księży z okazji szkolnego święta, Ignacio celowo marnuje stuprocentową okazję do strzelenia gola, gdyż w bramce przeciwnej drużyny stoi Enrique. Natomiast podczas sceny w kościele Ignacio śpiewający w chórze wykonuje pieśń specjalnie dla przyjaciela, tak jakby nikt i nic naokół nie istniało.

Scena ta ma swoje źródło w bezpośrednich przeżyciach z okresu szkoły samego Almodóvara. Reżyser wspomina: *Uwielbiałem śpiewać, poświęcałem temu sporo czasu i byłem nawet solistą, któremu towarzyszyły dwa chóry. Kiedy miałem zacząć moją partię solową, a było to swego rodzaju spektaklem, przedstawieniem, dedykowałem tę pieśń koledze, którego najbardziej lubiłem. Było to działanie naprawdę przemysłane i wyrachowane – dawałem znak chłopcu, który mi się podobał, on z kolei pokazywał mi, że zrozumiał, i zaczynałem śpiewać dla niego. I tak msza stawała się osobistą ceremonią. Jeżeli przeżywa się to w sposób świadomy, jest to czyste, ale bywa też czymś brudnym* (Almódovar 2003, s. 51).

Wzajemne fascynacje, frustracje i lęki wpływają na późniejsze dorosłe życie bohaterów. W emocjonalnym i moralnym sensie, Ignacio i Enrique w zasadzie nie dorastają. Ich zachowanie, uczucia, zrozumienie sytuacji wynikające z przyjętego systemu wartości zatrzymują się na etapie gimnazjalnym. Przyjmują postawę odrzucenia wzorców proponowanych przez świat zewnętrzny i wybierają zasady, które sami sobie stworzyli. Jack Dominian (1978) stwierdza, że w okresie dojrzewania młodego człowieka ujawniają się trzy charakterystyczne postawy: demonstrowanie niezależności, bunt przeciwko autorytetom oraz przejawianie gwałtowności. Tego typu przejęte z dzieciństwa, niezmienione wzorce postępowania są charakterystyczne dla Ignacia, Enrique’a, a także Juana w ich dorosłym życiu.

Okres dorastania i dojrzewania Ignacia i Enrique’a w kolegium związany jest z poczuciem frustracji i lęku. Traumatyczne doświadczenia nie dają im szansy na ukształtowanie pełnej osobowości ani na odnalezienie sensu życia. Proponowany im system wartości jest zaburzony: z jednej strony normy i nakazy moralne wypływające z religii chrześcijańskiej, z drugiej strony całkowite ich zaprzeczenie w postępkach księży – wychowawców. Odrzucenie wartości prowadzi, jak wskazuje Victor E. Frankl (1998), do zagubienia i dezorientacji, a następnie do „triady neurotycznej”, której komponentami są: depresja, nałóg i agresja. Ekranowa sylwetka Ignacia jest tego dobitnym przykładem.

Grupa rówieśnicza i wzajemna przyjaźń stanowią dla Enrique’a i Ignacia jedyne wsparcie. Pozbawieni są bowiem pozytywnych wzorców i oddziaływań ze strony rodziców, wychowawców, nauczycieli, kapłanów. W sieci wzajemnych relacji chłopców kształtuje się ich poczucie bycia „ja”, również w sferze tożsamości płciowej i wyborów seksualnych. Jedynie „ten drugi” okazuje się obiektem godnym miłości, fascynacji, pożądania. Cały świat na zewnątrz jest natomiast zagrożeniem. Ujawnia się to dramatycznie, gdy pod wpływem działań podjętych przez ojca Manola przyjaciele zostają

rozdzieleni, a Enrique wydalony ze szkoły. Brak jednoznacznych, trwałych wzorców odniesienia prowadzi w konsekwencji do nieprawidłowego rozwoju struktury osobowości bohaterów, ich frustracji i kompleksów w późniejszym życiu.

Zaburzony proces rozwoju może przywieść do utraty sensu istnienia, do poczucia niższości i obwiniania się o zaistniałą sytuację – albo wręcz przeciwnie, do przyjęcia postawy agresji oraz poczucia wyższości nad resztą (złego) świata. Obydwa wzorce zachowania zaobserwować możemy w dorosłym życiu bohaterów filmu Almodóvara. Ignacio czuje się gorszy od innych; zaczyna poprawiać rzekome niedoskonałości fizyczne swojego wyglądu przy pomocy chirurgii plastycznej i staje się transwestytą. Natomiast chorobę duszy leczy się, gając po narkotyki i popada w nałóg. Enrique z kolei za wszelką cenę pragnie zostać kimś, osiągnąć sukces. Staje się uznanym reżyserem, ale na ekranie pojawia się w momencie kryzysu twórczego. Możemy domyślić się łatwo, że jest on wynikiem strachu przed porażką i dążeniem do perfekcji w każdym calu. Na drodze do sukcesu Enrique nie cofnie się przed niczym, a współpracowników i otaczających go innych ludzi traktuje przedmiotowo, egoistycznie i agresywnie.

Obydwaj bohaterowie rozpaczliwie poszukują istoty życia w różnorodnych działaniach. Pytanie o sens egzystencji jest podstawowym dla człowieka. Erich Fromm (1997, s. 14) stwierdza: *Niektórzy powiedzą, że szukają miłości, inni władzy, jeszcze inni wskażą na bezpieczeństwo, zmysłową przyjemność i dobre samopoczucie lub na sławę. Ale większość zgodzi się, że tym, czego chce naprawdę, jest szczęście.* Bohaterowie filmu Almodóvara usiłują odnaleźć chociażby odrobinę szczęścia, ale w owym dążeniu nie oglądają się na innych. Pragną jedynie egoistycznie zaspokoić swoje żądze i pragnienia.

4. Uwagi końcowe

Temat uwikłania bohaterów w sieć miłości, nienawiści, żądz i niemożności osiągnięcia jej spełnienia jest dla Almodóvara niezwykle istotny – i jako taki pojawia się w wielu jego dziełach. Również omawiany przeze mnie film hiszpańskiego reżysera jest wciąż ponawianą, w różnych wariantach, tą samą opowieścią o jego obsesjach i pasjach. W *Złym wychowaniu* Almodóvar mówi przede wszystkim o prawie i sile pożądania, o jego rozmaitych aspektach, o jego pozytywnych i negatywnych, wręcz destrukcyjnych przejawach i formach. Interpretując swój wcześniejszy film, *Prawo pożądania* (*La ley del deseo*, 1986) Almodóvar (2003, s. 88) stwierdził: *jest to kluczowy film w moim życiu i karierze. Mówi o czymś bardzo trudnym i bardzo ludzkim, to jest o mojej wizji pożądania. Absolutna konieczność czucia się pożądanym oraz to, iż w owym tańcu pożądania dwa pragnienia bardzo rzadko spotykają się i pasują do siebie, jest wielką tragedią istoty ludzkie. W Złym wychowaniu owa wizja pożądania wiodącego bohaterów ku destrukcji staje się doświadczeniem wszystkich bohaterów. Podporządkowana jej jest nawet sylwetka ojca Manola. Joanna Bardzińska zauważa: Kiedy ojca Manolo gra Daniel Gimenez Cacho, pasja, jaką budzi w nim mały Ignacio i jego nadużycie władzy czynią go katem, ale potem, kiedy przedstawia się już jako pan Berenguer, zrzuca habit i zakochuje się w Juanie-Angelu (Gael García Bernal), mimo iż nie przestaje być ta samą odrażającą postacią, w ruletce namiętności przypada mu całkowicie odmienna rola – staje się ofiarą. To pasja i pożądanie rozdają role ofiar i katów, a role te okazują się często wymienne (Bardzińska, Merchan, 2004, s. 44).*

Ukazując zgubne skutki oddziaływań socjalizacyjnych takich czynników, jak Kościół, kino czy rówieśnicy, Almodóvar nie oskarża równocześnie swoim filmem żadnego systemu wychowawczego

ani instytucji. Nie chodzi mu o zaatakowanie Kościoła, szkoły czy rodziny, daleki jest także od potępienia wpływu mediów na procesy socjalizacyjne młodych ludzi. Pragnie jedynie ukazać skutki, jakie w dorosłym życiu czyni tytułowe „złe wychowanie”. Złe, gdyż nie liczące się z drugim człowiekiem, a jedynie egoistycznie dążące do osiągnięcia własnych celów. Film Almodóvara nie ma na celu przesłania wychowawczego, społecznego czy moralnego. Reżyser nie pragnie również jednoznacznie wskazać, kto jest winny deprawacji i nieszczęśliwego życia jego bohaterów. Ale przy okazji oglądania dzieła hiszpańskiego reżysera pytania tej natury myślący, wrażliwi widz na pewno sobie postawi. I nie otrzyma na nie pocieszających odpowiedzi.

Literatura

- Almodóvar P. *Autoentrevista*, <http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/almodovar/esp> (15.09.2005)
- Almodóvar P. *Autoentrevista*, <http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/almodovar/esp>, przeł. K. Citko (15.09.2005).
- Almodóvar *vuelve al cole*, „Fotogramas” 2004, núm 3 (1925), przeł. K. Citko.
- Almodóvar. *Rozmowy*, (2003) przeprowadził F. Strauss, przeł. O. Hedemann, Świat Literacki, Izabelin.
- Bardzińska J., Merchan E. R. (2004) „Złe wychowanie” Pedro Almodóvara. *Zagubiony we własnym labiryncie*, „Kwartalnik Filmowy” nr 46 (106).
- Berger P. L., Luckmann T. (1983) *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa.
- DeLamater J. (1981) *The Social Control of Sexuality*, „Annual Review of Sociology”, No. 7.
- Dominian J. (1978) *Autorytet: Chrześcijańska interpretacja psychologicznej ewolucji pojęcia autorytetu – władzy*, przeł. E. Różalska, Warszawa.
- Frankl V. E. (1998) *Homo patiens*, przeł. R. Czarnecki, Z. J. Jaroszewski, Warszawa.
- Fromm E. (1997) *O sztuce istnienia*, przeł. R. Saciuk, Warszawa – Wrocław.
- Gromkowska A. (2002) *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań.

- Kohlberg L. (1981) *Philosophy of Moral Development*, New York.
- Melosik Z. (1996) *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań, Toruń.
- Melosik Z. (2000) *Kultura instant. Paradoksy pop – tożsamości*, [w:] M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań.
- Melosik, Z. (2002) *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań.
- Montano A. G. (2004) *La mala educación*, „Fotogramas”, núm. 3 (1925), przeł. K. Citko.
- Piaget J. (1932) *The Moral Judgement of the Child*, New York.
- Renzetti C. M., Curran, D.J. (2005) *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przeł. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa.
- Szkudlarek T. (1995) (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków.
- Szkudlarek, T. (2000) *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa.
- Turner J. S., Helms D.B. (1999) *Rozwój człowieka*, przeł. S. Lis (i in.), Warszawa.
- Vidal N., (1988) *El cine del Pedro Almodóvar*, przeł. K. Citko, Madrid.

Krystyna Śmiało

Uniwersytet w Białymstoku

Wybrane aspekty trudności w uczeniu się

ABSTRAKT

Selected Issues Concerning Difficulties in Learning

The focus of this review are learning problems among young children. A family, a peer group as well as other some subjective features associated with the child development can cause these problems. In an alcoholic family, for example, young children may have problems developing secure attachments and with be likely to pursue destructive roles. In a peer group: atmosphere in the class may lead to low self-esteem. Amongst the factors associated with the development: beliefs about the low self-effectiveness, low cognitive motivation, and incorrect strategies of the learning

Key words: difficulties of learning, learning strategies, education of child, conditions of learning.

Słowa kluczowe: trudności w uczeniu się, strategie uczenia się, edukacja dziecka, uwarunkowania uczenia się.

Celem artykułu jest zaprezentowanie niektórych czynników psychopedagogicznych utrudniających uczenie się. Będzie to spojrzenie z punktu widzenia pedagogiki społecznej i psychologii rozwojowej. Podmiotem zainteresowania jest dziecko w młodszym wieku szkolnym. Omówione zostaną trzy grupy czynników, które mogą utrudniać uczenie się: tkwiące w rodzinie, w grupie rówieśniczej i w samym dziecku. Mając na uwadze teorię dynamicznego interakcjonizmu, uwzględniłam wzajemny wpływ wyżej wymienionych czynników, jednak nadrzędną rolę przypisuję rodzinie. Ona w znacznym stopniu determinuje wybór grupy rówieśniczej i kształtowanie cech indywidualnych dziecka.

Jedną spośród wielu funkcji rodziny jest wspomaganie rozwoju dziecka, troska o rozwój intelektualny, rozwijanie dyspozycji do doskonalenia siebie, kształtowanie ambicji i aspiracji na poziomie własnych potencjalnych możliwości. Ze względu na charakter naturalnego środowiska życia dziecka, rodzina stwarza warunki sprzyjające rozwojowi lub hamujące go. Bez względu na to, czy jest to środowisko zdrowe i wartościowe, czy też nie, to jego wpływ na rozwój dziecka jest nie do przecenienia, zwłaszcza we wczesnych okresach życia. Jednak nie wszystkie rodziny są wydolne wychowawczo, niektóre utrudniają uczenie się, a tym samym rozwój. Do takich można zaliczyć rodzinę alkoholową. Pogarszający się stan zdrowia psychicznego rodziców powodowany rozwijającą się chorobą alkoholową jest przyczyną zmiany funkcjonowania rodzica w swoich rolach i obniżenia zdolności do wypełniania zadań rodzicielskich.

Rozwój człowieka we wczesnym okresie w znacznej mierze warunkowany jest jakością relacji z matką. W pierwszych dwóch latach życia funkcja ojca polega na udzielaniu wsparcia matce dziecka. Jeśli ojciec nie jest w stanie wypełnić tej funkcji z powodu zaburzeń związanych z piciem alkoholu, stan psychiczny matki negatywnie wpływa na jej relację z dzieckiem a doświadczenia dziecka w relacji z matką są

fundamentem tworzenia się wewnętrznych modeli przywiązania. Wewnętrzne operacyjne modele rzutują na sposób atrybucji *self* i świata zewnętrznego (Bowlby 1991, za: Schaffer 2005). Styl przywiązania nie ulega większym zmianom w ciągu życia, dziecko wychowywane w rodzinach z problemem alkoholowym częściej ujawnia zdezorganizowany wzorzec przywiązania (Cierpiałkowska 2010). Ma trudności w funkcjonowaniu społecznym i intelektualnym. Dziecko w młodszym wieku szkolnym jest lękliwe, labilne emocjonalnie, postrzega świat jako zagrażający i niebezpieczny. Taki wzorzec przywiązania nie ułatwia uczenia się.

Rodzina alkoholowa, ze względu na panujący chaos, nieprzewidywalność i zagrożenie, rzadko daje możliwości do uczenia się radzenia sobie w świecie. Dziecko odkłada wykonywanie poleconych mu zadań, nie widząc w tym nic złego, do odrabiania pracy domowej zabiera się wieczorem, często, gdy trzeba iść spać. Nadmierne krytykowanie przez rodziców i wygórowane wymagania sprawiają, że stara się im sprostać ze wszelkich miar i zadowolić. Nie zawsze te działania są satysfakcjonujące ze względu na brak pomocy, podpowiedzi, wsparcia ze strony rodziców. Nie zawsze też może prosić o pomoc rówieśników, by nie zdemaskować rodzinnego sekretu, jakim jest problem alkoholu.

Trudności w uczeniu się dziecka z rodziny alkoholowej mogą być nieco zróżnicowane ze względu na podejmowane role, by utrzymać system rodzinny na określonym poziomie homeostazy (Robinson, Rhoden 2005).

Dziecko najstarsze w rodzinie zwykle podejmuje rolę Bohatera (Herosa), która polega na przysporzeniu rodzinie sukcesu. Uczęszczając do szkoły, jak najbardziej ma możliwość wywiązania się z tej roli. Poddawane ocenie, stara się wykorzystać swoją inteligencję, albo nadrabia pracowitością i pilnością. Większość czasu poświęca nauce, by uzyskać wysoką ocenę. Pragnie spełnić oczekiwania rodziców, nawet z nawiązką. Podejmuje się zadań społecznych na rzecz klasy, zyskuje tym opinię dobrego kolegi. Stawia sobie coraz

wyżej poprzeczkę. „Zdolności intelektualne rozwijają się, ale umysł (mądrość), ze względu na jego udział w rodzinnym systemie zaprzeczeń, nie rozwija się odpowiednio do możliwości” (Cierpiałkowska 2010, s. 265). Dziecko nadmiernie poświęca się innym, zaniedbując swoje potrzeby odpoczynku, relaksu, zabawy, nie rozpoznając ich jako istotne dla rozwoju. Już w tym wieku można zauważyć symptomy perfekcjonizmu, cechy swoistej dla Bohatera, która skrywa inną – istotną dla funkcjonowania psychicznego – brak wiary we własne siły i niska samoocena. Dążenie do bycia doskonałym, bez uwzględnienia swoich realnych możliwości, może prowadzić do uszczerbku zdrowia fizycznego i psychosomatycznego.

Chora rodzina, a taką jest rodzina alkoholowa, nie jest w stanie dostrzec problemu dziecka i mu pomóc. Może to uczynić nauczyciel. Rozpoznając jego możliwości, może formułować adekwatne wymagania, bez nadmiernego obciążania, dowartościować jego osobę, akceptować nie tylko sukcesy, ale też zdarzające się porażki, by dziecko uświadomiło sobie, iż nie we wszystkim musi być najlepsze, iż przydarzające się jemu porażki przydarzają się też rówieśnikom i nie jest to powód do obwiniania siebie za wszystko. Warto też pomóc dziecku w nauczaniu się relaksu i elastyczności w zachowaniu, włączając je do spontanicznej zabawy w gronie rówieśników, by mogło pozostawić choćby na chwilę problemy dorosłych.

Drugie dziecko początkowo stara się naśladować starszą siostrę lub brata, lecz szybko zauważa, że nie przynosi to tych samych efektów, nie ono jest chwalone, nie dorównuje starszemu. Jego zabiegi nie są zauważane, więc szuka innej możliwości zwrócenia na siebie uwagi. Podejmuje rolę Kozła Ofiarnego, którą charakteryzuje złość i bunt. W celu wyładowania tych emocji skierowuje się na zewnątrz. Wpada w kłopoty, pogłębia problemy rodziny, nie chce ukrywać konsekwencji picia alkoholu przez uzależnionego rodzica. Znajduje swój sposób na pomaganie rodzinie, sposób nieakceptowany społecznie, ale który pozwala utrzymać przekonanie pozostałym członkom rodziny, że

alkoholizm nie jest najważniejszym problemem rodzinnym. Jego zachowania wynikają z potrzeby uwagi rodzicielskiej, nieważne, że o charakterze negatywnym. Zachowania dziecka wykraczają poza problemy wynikające z picia alkoholu, co tym bardziej pozwala zachować równowagę w systemie rodzinnym – „wszystko jest w porządku, to co się dzieje nie jest efektem uzależnienia od alkoholu”.

W szkole Koziół Ofiarny jest dzieckiem trudnym, sprawiającym kłopoty wychowawcze, przeszkadza na zajęciach, osiąga niskie wyniki w nauce i nie jest to skutek niskich zdolności intelektualnych. Ponieważ bardzo dobre wyniki z nauki nie przynoszą pochwał rodziców, gdyż te są przeznaczone dla starszego brata lub siostry, traci motywację do wysiłku, przestaje systematycznie się uczyć. Jest spychane na margines klasy, ono jest posądzane i obwiniane za wszelkie zdarzenia negatywne w klasie. W konsekwencji samo się izoluje, zamyka się w sobie. W celu wyładowania złości na rodziców za to, że nie obdarzyli go wystarczająco miłością i nie zauważyli jego zamiarów, dobrych chęci, a również na siebie, że nie zachowuje się odpowiedzialnie, poszukuje osób podobnych do siebie. Celowo podejmuje zachowania nieakceptowane przez rodziców i nauczycieli, łamie zakazy, chociaż wie o czekającej go odpowiedzialności i ewentualnej karze. Takie zachowania są wołaniem o pomoc. Nauczyciel może jej udzielić ucząc okazywania emocji, wyznaczając jasno granice zachowań pożądanых i niepożądanych w grupie, formułując oczekiwania a jednocześnie wzmacniając każde pozytywne zachowanie i sukces w nauce.

Kolejne dziecko przychodzące na świat ma się dostosować do zastanej sytuacji w rodzinie, chociaż nie widzi w niej miejsca dla siebie. Odczuwa lęk i cierpienie członków rodziny, ale nie bardzo wie, co się dzieje, gdyż inni nie zajmują się nim. Usuwa się z oczu, staje się dzieckiem samowystarczalnym, nie angażującym, nie wymagającym zainteresowania. To rola Zapomnianego Dziecka (Dziecka we Mgle, Zagubionego Dziecka), które nie potrzebuje opieki ani uwagi członków rodziny. Potrafi bawić się samo, znaleźć swoje hobby, ucieka w świat

fantazji. Kłopoty ujawniają się wraz z pójściem do szkoły. Okazuje się, że to dziecko nie posiada rozwiniętych kompetencji społeczno-emo-cjonalnych. Nie potrafi wyrażać i nazywać emocji, rozpoznawać ich u innych ani nawiązywać kontaktów z rówieśnikami. Jest nieśmiały, bardzo spokojne, niezauważalne wśród wielu uczniów. Brak zainteresowania nim i wyłączenie z życia klasowego może odbierać jako coś, na co sobie zasłużyło. Uczy się, że od niego niewiele się wymaga. Towarzyszące niskie poczucie własnej wartości uniemożliwia mu rozwijanie potencjalnych możliwości intelektualnych. Nauczyciel, który zechciałby być pomocnym powinien wykorzystać każdą okazję do integrowania dziecka z grupą rówieśniczą. Dla podwyższenia poczucia własnej wartości powinien powierzać mu ważną dla grupy funkcję, ale zgodną z jego możliwościami, prowokować do wyrażania własnych myśli, opinii i chwalić. Okazją ku temu mogą być zajęcia artystyczne lub inne wymagające fantazji twórczej.

Najmłodsze dziecko, jako zbyt małe i niedojrzałe, jest ochrania-ne przez wszystkich członków rodziny. Udzielane mu są błędne lub zniekształcone informacje o problemach rodziny, w konsekwencji jest zdezorientowane. Wyczuwa rozbieżności między tym, co słyszy, widzi i wyczuwa, a tym, co mówią pozostali członkowie rodziny. Rodzi to lęk o własne zdrowie psychiczne. Poszukując sposobów poradzenia sobie z taką sytuacją spostrzega, że zachowania wywołujące śmiech i odprężenie wszystkich członków rodziny są tymi oczekiwanymi. Przyjmuje rolę Maskotki (Błazna). Błaznowanie pozwala rozładować napięcie lub przerwać cierpienie członków rodziny i samego siebie oraz skupić uwagę innych na sobie, czego bardzo pragnie. Te zabiegi wymagają wiele wysiłku i koncentracji, w rezultacie czego brakuje mu czasu na zajęcia związane z nauką szkolną. Najczęściej jest nadpobudliwe ruchowo, ma kłopoty z uważnym słuchaniem nauczyciela, nie wykonuje dokładnie poleceń, gdyż skoncentrowane jest na pozyskiwaniu uwagi innych. Swoim zachowaniem może utrudniać prowadzenie lekcji. W klasie jest potrzebne, jeśli zachowuje się zgodnie ze swoją rolą

klowna, natomiast nie jest traktowane poważnie, gdy podejmuje się zadań trudnych i ważnych. Takie postrzeganie nie wpływa pozytywnie na poczucie własnej wartości. W tym przypadku pomocne będzie ze strony nauczyciela nauczanie dziecka rozpoznawania i okazywania emocji adekwatnie do sytuacji oraz uświadomienie konieczności okazywania prawdziwych emocji, również tych negatywnych. Powierzanie ważnych zadań do wykonania razem w grupie może pomóc w budowaniu wysokiego poczucia własnej wartości bez konieczności błaznowania.

Zaprezentowana rodzina alkoholowa jest tylko jednym przykładem rodziny niewypełniającej swoich funkcji, która jest źródłem utrudnień w uczeniu się. Zapewne do nich należą rodziny o niskich potrzebach edukacyjnych i niezaradne życiowo. Dzieci z takich rodzin nie mają pozytywnych modeli, ani pozytywnych wzmocnień do uczenia się. Uczą się bezradności oraz niskiego wartościowania wiedzy i wykształcenia.

Drugą grupę czynników utrudniających uczenie się stanowi grupa rówieśnicza. Jedne grupy sprzyjają rozwojowi jednostki, inne zaś ograniczają bądź hamują jej rozwój. Grupa może rozwijać możliwości, uzdolnienia, potencjał twórczy lub przeciwnie – może przyczynić się do utraty tych możliwości. Może dodawać skrzydeł, inspirować, ale może też te skrzydła podcinać, odbierać wolę działania. Jedni znajdują w niej warunki do tworzenia pozytywnego obrazu siebie i wyrażania własnej indywidualności, inni tracą możliwości do pozytywnej autointerpretacji, podporządkowują się rówieśnikom niekoniecznie w dobrej sprawie. Dziecko, które rozpoczyna naukę w szkole, wchodzi w relacje nie tylko z nauczycielem wychowawcą i innymi nauczycielami, ale przede wszystkim staje się częścią zespołu rówieśniczego, czyli klasy. Fizyczna obecność dziecka w określonym miejscu i czasie uruchamia wszystkie procesy grupowe, te korzystne i niekorzystne. Początkowo ocenia swoich rówieśników przez pryzmat tego, jak oni są spostrzegani przez osoby reprezentujące społeczny

autorytet. Następnie uświadamia sobie i uznaje fakt istnienia różnic między ludźmi, co zmniejsza nietolerancję na odmienność. Różnice te mogą dotyczyć wyglądu zewnętrznego, czy zachowania rówieśnika. Porównuje ze sobą ludzi pochodzących z różnych grup.

Wejście do grupy rówieśniczej jest jednym z ważniejszych zadań rozwojowych młodszego wieku szkolnego. Dziecko coraz bardziej liczy się z opinią kolegów. W swoich zachowaniach uwzględnia oczekiwania innych. Bierze pod uwagę tylko te, które są aprobowane, dzięki którym może zostać uznane za kompetentne i włączone do grupy (Stefańska-Klar 2008). Grupa rówieśnicza uczy posłuszeństwa wobec norm jawnych. Przebywając z kolegami uczy się tego, czego samo nie byłoby w stanie wykonać.

Dziecko rozpoczynające naukę w szkole może napotkać także na trudności, może mieć trudność w odbiorze komunikatu kierowanego przez nauczyciela do całej klasy. Ono wymaga jeszcze komunikatu indywidualnego. Ten brak kompetencji może być przyczyną utrudnień w odbiorze poleceń dotyczących wykonywanej pracy na lekcji. Z powodu nie identyfikowania komunikatu, nie podejmuje pracy. Dopiero dodatkowe, skierowane do niego polecenie uruchamia proces rozumienia sytuacji dydaktycznej i tego, że wypowiedziane przed chwilą słowa nauczyciela dotyczą także jego.

Opóźnienia w wykonywaniu pracy albo nie podejmowanie jej może być przyczyną porażek. Dziecko, które wielokrotnie doznaje porażek w pracy na materiale szkolnym jest odrzucane przez rówieśników (Wiliński 2005). W ten sposób otrzymuje informacje o sobie służące do budowania samooceny. Jeśli niepowodzenia powtarzają się, prowadzą do niskiej samooceny, która może się utrzymywać przy braku sukcesów. Dziecko ponoszące porażki odczuwa siebie jako niekompetentne. Czuje się osamotnione, ma kłopoty ze znalezieniem sobie koleżanki/kolegi (w tym wieku są to relacje w obrębie płci) (Stefańska-Klar 2008). Bycie mało atrakcyjnym, nisko ocenianym,

doznającym porażek lub niewyróżnianie się niczym szczególnym, a dodatkowo bycie wrażliwym, może obniżyć szanse na zaistnienie w grupie. Poczucie osamotnienia i braku akceptacji, to ujemne skutki bycia odrzuconym przez grupę rówieśniczą, które mogą objawiać się niepodjęciem wysiłków z obawy przed niepowodzeniem. Niepowodzenie byłoby potwierdzeniem niekompetencji, a wielokrotne powtórzenie niepowodzenia utrwala wyuczoną bezradność i strategię, które do nich prowadzą (Seligman i in. 1997).

Środowisko rówieśnicze może mieć niekorzystny wpływ na społeczne funkcjonowanie dziecka, a te na sferę poznawczą. Dziecko pochodzące z uboższej rodziny może być obiektem drwin z powodu gorszych – w mniemaniu rówieśników – ubrań, przyborów szkolnych, gadżetów, gier komputerowych. Może być wyśmiane, kiedy na forum klasy odpowie błędnie na pytanie nauczyciela. Ośmieszanie w grupie jest pewnym instrumentem kontroli społecznej. Wielu dostosowuje się do obowiązujących tu norm z lęku, by nie zostać ośmieszonym. „Podśmiewanie się” jest środkiem dyscyplinującym do zmiany zachowania, zmiany wyglądu. Dziecko wyśmiane zapamiętuje tę porażkę i raczej nie ma motywacji do zabierania głosu w przyszłości z obawy o kolejny powód do drwin. Nie będzie ryzykować, raczej zrezygnuje z aktywności, uwierzy, że to, co mówi nie ma sensu. Jeśli okaże się, że dobrze myślało, będzie czuć złość do siebie za tchórzostwo i utratę szansy na zaprezentowanie się z pozytywnej strony.

Trzecią grupę czynników utrudniających uczenie się dziecka stanowią czynniki indywidualne, tkwiące w samym dziecku. Należą do nich niektóre cechy związane z rozwojem takie, jak rodzaj motywacji, poczucie własnej skuteczności, niektóre aspekty Ja, styl uczenia się i negatywne emocje, głównie lęk.

Jednym z ważnych czynników modyfikujących efekty uczenia się jest motywacja. Jest ona różnie definiowana w literaturze, w zależności od przyjętego kierunku w psychologii. Nie mniej jednak można

przyjąć, że motywacja to tworzący się w jednostce stan wewnętrznej napięcia, który uruchamia zachowanie jednostki i nadaje jej energię, będący względnie trwałą dyspozycją do działania w określonym kierunku. Powstałe napięcie zostaje zredukowane po wykonaniu uruchomionego zachowania (Łukaszewski, Doliński 2000).

Motywacja jest dyspozycją nabytą w toku socjalizacji, zatem niezbędne jest jej rozwijanie przez odpowiednie zabiegi dydaktyczne i wychowawcze wyzwalające określone wysiłki. Dla ucznia szczególnie ważna jest motywacja poznawcza, która rozbudza zainteresowania ucznia i wpływa na wzrost umysłowej aktywności (Dudel, Głoskowska-Sołdatow 2011). Celem wyżej wskazanych zabiegów jest uzyskanie takiego stanu potrzeby wewnętrznej, by dziecko chciało tę potrzebę zaspokoić.

Dziecko w młodszy wieku szkolnym najczęściej podejmuje zadania dydaktyczne ze względu na nagrodę. Jest to motywacja zewnętrzna, co oznacza, że zadanie wykonywane jest nie ze względu na jego wartość, a ze względu na cenną nagrodę. Do osiągnięcia celu, jakim może być zadanie klasowe lub domowe, dziecko wybiera najkrótszą drogę, gdyż sama czynność nie jest dla niego atrakcyjna, lecz nagroda. Nagrodą może być ocena lub pochwała. Jest to czynnik zewnętrzny wymuszający/wyzwalający aktywność. Brak podniet zewnętrznych lub nieumiejętne ich zastosowanie może spowodować hamowanie aktywności spontanicznej, a tym samym motywacji poznawczej. Brak zapytania rodzica o zadaną pracę domową może skutkować nie odrobieniem jej, a w konsekwencji negatywną oceną w szkole. Wymuszenie jej odrabiania późnym wieczorem, w porze snu lub wcześniej rano w porze, gdy dziecko zwykle śpi, może zahamować zainteresowanie uczeniem się, jako przyjemną czynnością. W efekcie dziecko będzie wykonywało prace domowe tylko pod nadzorem osoby dorosłej, lub z własnej inicjatywy, ale tylko by uniknąć kary.

W młodszy wieku szkolnym dziecko potrzebuje zewnętrznych podniet o charakterze pozytywnym, jednak nagroda nie powinna być

zbyt wysoka, gdyż utrwali mechanizm *uczę się, gdyż mam obiecaną wysoką nagrodę*. Niska nagroda wyzwała potrzebę wewnętrznego uzasadnienia wykonywania czynności. Wówczas rodzi się motywacja wewnętrzna, to znaczy, że dziecko zaczyna doceniać samo wykonanie czynności, a nie nagrodę. Może samo stawiać sobie cele do wykonania, które kontrolują zachowanie i wywierają wpływ na przyszłe zachowanie. Osiągnięty cel i poziom jego wykonania informuje o zdolnościach. Cel determinuje wzorzec motywacji, a ten decyduje o tym, co dziecko myśli o różnych zadaniach szkolnych i jak się w nie angażuje (Ames 1992, za: Dembo 1997). Jeśli celem jest nauczenie się tak dużo, jak to możliwe, aby osiągnąć mistrzostwo, by nauczyć się dla siebie, mamy do czynienia z celem sprawnościowym. Jeśli natomiast celem jest nauczenie się, by więcej osiągnąć niż koledzy, jest to cel wykonaniowy. Pierwszy kształtuje motywację wewnętrzną, drugi motywację zewnętrzną. Przyjęte przez dziecko nastawienie wobec celu modyfikuje poziom zaangażowania w wykonywanie zadań. Wpływa także na rodzaj stosowanych strategii uczenia się. Nastawienie na sprawność wyzwała bardziej pozytywne postawy wobec zadań szkolnych. Dziecko częściej monitoruje rozumienie podczas wykonywania zadań, częściej wykorzystuje strategie elaboracji i organizowania informacji, poszukuje powiązań nowego materiału z posiadaną już wiedzą. Natomiast dziecko nastawione na wykonanie stosuje strategie zapamiętywania i powtarzania, niezbyt często angażuje się w rozwiązywanie problemów i myślenie krytyczne. Rzadko myśli o tym, czego się uczy, w myśleniu chodzi na skróty, oczekuje szybkich zysków (Maehr i Anderman 1993, za: Dembo 1997). To, jakich strategii do realizacji celu użyje, wpłynie na zachowania związane z uczeniem się. Istotne jest, by rozumieć cel, wiedzieć, ile on wymaga wysiłku. Dziecko jest raczej zdolne do osiągania celów bliskich, niż odległych i nieco tylko przewyższających możliwości. Cele zbyt ogólne, niezrozumiałe, odległe w czasie i zbyt trudne mogą przynieść porażkę i hamować motywację do ich osiągania. Pomocne okazały się wskazówki dorosłych,

dotyczące choćby przybliżania celu złożonego, podzieleniu go na cele cząstkowe i wskazówki polegające na planowaniu zachowań związanych z uczeniem się. Osiąganie celów i poziom ich wykonania jest informacją zwrotną dla ucznia i służy do budowania poczucia własnej skuteczności. Jest to ocena dotycząca wiary we własne możliwości osiągnięcia określonych zadań, własnych kompetencji. Postrzeganie własnej skuteczności może wpływać na motywację do nauki. Jeżeli ktoś jest przekonany, że ma wystarczające zdolności i wiedzę, jest skłonny ciężiej pracować dla osiągnięcia trudnych celów, niż ktoś, kto przekonany jest o braku zdolności. Gdy dziecko pracuje nad trudnym celem i osiąga go, zaczyna bardziej wierzyć we własne kompetencje. Jeżeli jednak nie wierzy w to, że jest zdolne do osiągnięcia celu, częściej nie spodziewa się sukcesu i jest mniej zaangażowane w pracę (Dembo 1997). Istnieje zróżnicowanie wyboru zadań ze względu na tę cechę. Dziecko o wysokim poczuciu własnej skuteczności chętniej wybiera zadania trudne, wkłada większy wysiłek w ich wykonanie i wykazuje niższy poziom lęku i niepokoju niż dziecko o niskim poczuciu własnej skuteczności.

U dzieci przekonanych o niskiej skuteczności własnych działań, może rozwinąć się syndrom wyuczonej bezradności. Dziecko uczy się wraz z upływem czasu poprzez ciągłe porażki, że nie jest w stanie kontrolować skutków wydarzeń wpływających na jego życie. Sądzi, że bez znaczenia jest to, czy podejmie jakieś działania, czy też nie, gdyż efekt będzie taki sam – porażka. Nie widzi, zatem, potrzeby działania. Porażki edukacyjne przypisuje posiadanym cechom i częściej uważa je za stałe, niezmiennie właściwości własnej osoby. Pojawiające się sukcesy wyjaśnia szczęściem lub łatwością zadania (Kołodziejczyk 2011).

Doświadczenia i sformułowane przekonania dotyczące własnych zdolności, skuteczności własnych działań są materiałem do rozwoju obrazu własnej osoby, a głównie samoakceptacji, czyli poczucia własnej wartości. Samoakceptacja obejmuje aspekt poznawczy, czyli samo-

ocenę (*jakie posiadam cechy*) i aspekt emocjonalny (*czy lubię siebie*). Nie jest ona tworem jednolitym, co oznacza, że dziecko w młodszym wieku szkolnym (7–8-letnie) formułuje samooceny w odniesieniu do różnych obszarów. Szczególnie ważna dla globalnej samooceny jest samoocena w zakresie kontaktów z rówieśnikami i kompetencji sportowych. Niżej wartościowane są kompetencje szkolne, wygląd zewnętrzny i własne postępowanie (Kołodziejczyk 2011). Sądy o tym, *czy jestem koleżeński, czy inni mnie lubią, czy potrafię wykazać się na zajęciach sportowych* będące wyżej w hierarchii samoocen będą motywować dziecko do działalności w tym kierunku, by potwierdzić wysokie samooceny lub je podwyższyć kosztem działań skierowanych na naukę. Niska samoocena, w ważnym dla dziecka obszarze, może być przyczyną utrudnień w uczeniu się.

Omawiając czynniki utrudniające uczenie się dziecka, nie można pominąć stylu uczenia się, który jest definiowany jako „charakterystyczny i stały dla jednostki sposób funkcjonowania w zakresie czynności poznawczych i intelektualnych” (Dyrda 2003, s. 68). Jednym z jego czynników jest sposób przyswajania informacji przez określony zmysł. Ze względu na dominujący sposób przyswajania informacji, mówi się o typie wzrokowym (wizualnym), słuchowym (audytywnym), ruchowym (kinestetycznym) i dotykowym. Ten dominujący występuje w połączeniu z drugim, nieco słabszym. Z badań Jolanty Dyrdy (2003) wynika, że nauczyciele najczęściej wykorzystują metody nauczania angażujące wzrok, które stanowią 60% czynności, w których uczestniczy uczeń. Na drugim miejscu znajdują się czynności angażujące słuch, które stanowią 25%. Zapewne w każdej klasie znajdują się dzieci, które przyswajają informacje tylko przez dominujący zmysł. Jeśli nauczyciel stosuje inną metodę pracy, tym uczniom przyswojenie podawanych informacji sprawi ogromną trudność, bądź podawane informacje w ogóle do nich nie dotrą. Jeśli istnieje różnica między preferowanym stylem uczenia się przez ucznia a sposobem nauczania przez nauczyciela, to skutkiem tej różnicy mogą być niższe osiągnięcia edukacyjne

dziecka, pomimo posiadanych możliwości intelektualnych. Dziecko nie wykorzystuje efektywnie czasu w szkole, nie rozumie zadań, które ma wykonać w domu, denerwuje się, potrzebuje pomocy rodziców. Zrozumie, jeśli ci odwołają się do dominującego zmysłu przyswajania informacji i wyjaśnią przekazywany materiał w szkole.

Innym czynnikiem stylu uczenia się jest porządkowanie i przetwarzanie informacji. W młodszym wieku szkolnym dziecko coraz częściej celowo stosuje strategie pamięciowe, by zapamiętać informacje podawane w szkole lub przyswajane w domu. Intensywnie rozwijają się strategie powtarzania i organizowania, stosowane są też proste formy elaboracji. Sposób korzystania ze strategii warunkuje powodzenie w uczeniu się. Powtarzanie przez wielokrotne odtwarzanie aż do zapamiętania może być użyteczne przy małej partii materiału do nauczania się. Przy większej ilości, jest mniej skuteczne, bardziej czasochłonne, wymagające częstszego stosowania. Od około 10 roku życia pojawia się powtarzanie kumulatywne, polegające na wybieraniu elementów należących do tej samej kategorii. Strategia organizowania rzadko jest stosowana z własnej inicjatywy, chyba, że wymaga tego instrukcja zadania. Strategia elaboracji jest dostępna w zakresie poszukiwania związków podobieństwa, sprzeczności, wytwarzania skojarzeń i wyobrażeń, lecz ten ostatni wymaga silnego wsparcia wizualnego (Kołodziejczyk 2011). Warto zaznaczyć, że stosowanie strategii bardziej złożonych wymaga wykorzystania pewnych zasobów umysłowych, procesów metapoznawczych i dlatego też dzieci stosują albo niewłaściwe strategie, albo stosują właściwe, lecz nie wykorzystując ich w pełni.

Warto też zwrócić uwagę na sferę emocjonalną dziecka, jako czynnik utrudniający uczenie się. W młodszym wieku szkolnym dziecko staje się coraz bardziej świadome przeżywanych emocji, kształtuje się zdolność wyrażania emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych zgodnie z oczekiwaniami społecznymi. Potrafi stosować

strategię minimalizowania, maksymalizowania, bądź zastępowania emocji. Wzrasta znaczenie satysfakcji z dobrze wykonanego zadania lub ze spełnienia normy społecznej, ale też i zazdrość o sukces oraz inne emocje zagrożenia wywołane rywalizacją. Może pojawić się lęk w związku z wysokimi wymaganiami ze strony rodziców co do stopni szkolnych i karą za niespełnienie oczekiwań. U niektórych dzieci może rozwinąć się lęk społeczny, związany z obawą przed ekspozycją społeczną, zwłaszcza, gdy muszą odpowiadać na stojąco przed całą klasą. Zbyt wysoki poziom lęku negatywnie wpływa na rezultaty działania, mimo posiadanych zdolności intelektualnych i przyswojonej wcześniej wiedzy. Może utrudnić wydobywanie z pamięci właściwych informacji.

Powyższa analiza pozwala na sformułowanie ogólnego wniosku, iż proces uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym może być utrudniony zarówno przez czynniki zewnętrzne, do których zalicza się rodzinę i grupę rówieśniczą, jak i wewnętrzne, czyli cechy i właściwości dziecka. Oto kilka wniosków szczegółowych:

1. Zdezorganizowany typ przywiązania ukształtowany w pierwszych miesiącach życia nie pozwala na przeorganizowanie życia umysłowego dziecka w przyszłości i może utrudniać funkcjonowanie w szkole.
2. Podejmowane przez dzieci role w rodzinie alkoholowej, by utrzymać system rodzinny na określonym poziomie homeostazy w znacznym stopniu angażują czas i wysiłek kosztem czynności związanych z uczeniem się.
3. Dziecko wstępujące do szkoły ma trudność z przyjęciem komunikatu kierowanego przez nauczyciela do całej grupy, co powoduje opóźnienie lub nie podjęcie wykonania zadania.
4. Kształtująca się niska samoocena, poczucie osamotnienia i odrzucenie przez kolegów, może prowadzić do zaniechania wysiłku i rezygnacji z aktywności intelektualnej.

5. Brak podnet zewnętrznych lub nieumiejętne ich zastosowanie może spowodować u dziecka hamowanie aktywności spontanicznej, a tym samym motywacji poznawczej.
6. Cele zbyt ogólne, niezrozumiałe, odległe w czasie i zbyt trudne mogą przynosić porażki i hamować motywację do ich osiągnięcia.
7. Dziecko realizujące cele wykonaniowe stosuje strategie zapamiętywania i powtarzania, które wydłużają czas uczenia się. Niezbyt często zaś angażuje się w rozwiązywanie problemów i myślenie krytyczne.
8. Dziecko o niskim poczuciu własnej skuteczności niechętnie wybiera zadania trudne, wkłada mniej wysiłku w ich wykonanie i wykazuje wyższy poziom lęku i niepokoju.
9. Przekonanie o niskiej skuteczności własnych działań może rozwinąć syndrom wyuczonej bezradności, a tym samym utratę motywacji do uczenia się.
10. Różnica między preferowanym stylem uczenia się przez ucznia a sposobem nauczania przez nauczyciela, może być przyczyną niższych osiągnięć edukacyjnych ucznia.
11. Niewłaściwe stosowanie bardziej złożonych strategii uczenia się albo właściwe, lecz nie w pełni wykorzystane hamują proces uczenia się i zapamiętywania.
12. Emocje zagrożenia, w tym lęk mogą znacznie utrudnić funkcjonowanie intelektualne dziecka w szkole.

Literatura

- Cierpiałkowska L. (2010) *Funkcjonowanie dzieci alkoholików – psychospołeczne źródła deficytów i zasobów*, [w:] L. Cierpiałkowska, M. Ziarko, *Psychologia uzależnień – alkoholizm*, Warszawa.
- Dembo M.H. (1997) *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa.
- Dudel B., Głowska-Sołdatow M. (2011) O motywacji w edukacji, [w:] "Usus est optimus magister – Praktyka jest najlepszym nauczycielem". Warsztaty merytoryczno-metodyczne, cz. I, Białystok.
- Dyrda J. (2003) *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Gdańsk.
- Kołodziejczyk A. (2011) *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa.
- Łukaszewski W., Doliński D. (2000) *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, Gdańsk.
- Robinson B.E., Rhoden J.L. (2005) *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, Warszawa.
- Schaffer H.R. (2005) *Psychologia dziecka*, Warszawa.
- Seligman M. E. P. i in. (1997) *Optymistyczne dziecko*, Poznań.
- Stefańska-Klar R. (2008) *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa.
- Wiliński P. (2005) *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk.

Agata Fijałkowska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Proces adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego

Dzieci potrzebują miłości tak, jak kwiaty łakną wody.
Miłością nie można przekarmić. Stały strumień miłości i akceptacji
ze strony rodzica to ścieżka, po której dziecko idzie
ku zdrowiu uczuciowemu i fizycznemu.

Brian Tracy

ABSTRACT

The Process of a Child's Adaptation to Nursery Environment

A particularly important period in a human life is the pre-school period. Then the most important benefit is the adaptation to the conditions of pre-school. The adaptation is commonly understood as the adaptation by a child to the conditions and requirements of the new environment outside the family. The adaptation process is influenced by many different factors that can be divided into external and internal ones. Nursery, is a place where a child gets his or her first experience, seen as extremely important to his or her acquisition proceeded in a relaxed and friendly atmosphere and a sense of security. For a child to experience a milder stress during the first day in the nursery, open days for parents and children are held, giving the parents an opportunity to have a look at their children, everyday reality of nursery, including its organization and functioning of the activities.

Key words: child, process, adaptation, nursery.

Słowa kluczowe: dziecko, proces, adaptacja, przedszkole.

Szczególnie ważnym okresem w życiu człowieka jest okres przedszkolny. To właśnie wtedy kształtuje się osobowość dziecka. Większość ludzi uważa okres przedszkolny jako czas beztróskiego dzieciństwa. Ale czy tak naprawdę jest? Czy dziecko w wieku przedszkolnym nie doświadcza sytuacji stresowych? Możemy sobie odpowiedzieć na te pytania już 1 września, gdy dziecko przekracza po raz pierwszy próg przedszkola. Rozpoczęcie edukacji w przedszkolu jest przełomowym momentem w życiu każdego dziecka. Wiąże się to ze zmianą środowiska i koniecznością przystosowania się do nowych warunków. Wtedy to właśnie rodzice obserwują jak stanowczo dzieci bronią się przed pozostaniem w nowym środowisku bez najbliższych im osób. Większość dzieci przeżywa lęk i niepewność, co przejawia się płaczem, krzykiem czy odmową w wykonywaniu poleceń. Niewątpliwie pierwsze chwile w przedszkolu są bardzo ważne w życiu dziecka, ponieważ musi rozstać się z mamą i pozostać w nieznanym dotąd środowisku.

Adaptacja zdaniem Wincentego Okonia (2004, s. 16) to przystosowanie, proces lub wynik procesu uzyskiwania równowagi między potrzebami jednostki a warunkami otoczenia społecznego. Wpływ na proces adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego ma wiele czynników, które Anna Klim-Klimaszewska (2010a, s. 16) dzieli na dwie grupy:

1. Czynniki endogenne (wewnętrzne) – zaliczamy do nich płeć, wiek dziecka, stan zdrowia, indywidualne cechy układu nerwowego, a także poziom rozwoju psychoruchowego.
2. Czynniki egzogenne (zewnętrzne) – środowisko rodzinne dziecka czyli warunki materialne rodziny, liczbę jej członków, strukturę formalną rodziny, wzajemne relacje między nimi oraz cechy nowego środowiska przedszkolnego (jego warunki

lokalowe, wyposażenie placówki w sprzęt i zabawki, liczba dzieci w grupie, oddziaływania wychowawcze nauczycielki).

Zdaniem Jeana Piageta ważną rolę w procesie adaptacji odgrywa wzajemne uzupełnianie się współdziałających ze sobą procesów asymilacji i akomodacji. Asymilacja polega na przyswajaniu i włączaniu do dysponujących aktualnie schematów dziecka nowych informacji o świecie zewnętrznym. Zaś akomodacja to przystosowanie swojej organizacji wewnętrznej do warunków środowiska oraz sytuacji zewnętrznej. Występowanie zakłóceń w zakresie asymilacji i akomodacji ograniczają zdolności adaptacyjne. Oba te procesy tworzą równowagę pomiędzy jednostką a otoczeniem, bo jak twierdzi J. Piaget istotną rolę w rozwoju odgrywa dążenie do pełnej równowagi. Niewątpliwie na zdolności adaptacyjne dziecka do nowego środowiska przedszkolnego ma wpływ jego poziom rozwoju psychoruchowego. Jak wiadomo u dzieci trzyletnich wszystkie układy, szczególnie system nerwowy, są słabe, delikatne. Na to, że żadna funkcja psychiczna nie jest do końca ukształtowana, co w rezultacie znacznie ogranicza zdolności przystosowawcze dziecka do nowego środowiska zwraca uwagę Grażyna Sochaczewska (1985, s. 113-114).

Na proces adaptacji do środowiska przedszkolnego ma wpływ wiele czynników, jednak bardzo ważne są także formy współpracy przedszkola z rodzicami. Dzieci przekraczając próg przedszkola dają swoim zachowaniem do zrozumienia, że nie czują się bezpieczne, boją się nowego środowiska, są zagubione.

Przejawiają to w różny sposób. Małe dzieci w takich sytuacjach reagują:

- płaczem, dając tym samym ujście swoim emocjom,
- wycofaniem, gdy emocje nie znajdują ujścia, a dziecko staje się smutne i apatyczne,
- pozorną akceptacją – dziecko słucha i wykonuje polecenia nauczycielki, zaś w domu wyładowuje swoje emocje,

- zaburzeniem funkcjonowania – przestraszone nową sytuacją, otoczeniem, rozstaniem z ukochaną mamą moczy się w nocy, jąka, co wymaga konsultacji i pomocy specjalisty.

Można zapobiec tym wszystkim nieprzyjemnym sytuacjom, dzięki współpracy przedszkola z rodzicami i dziećmi w celu lepszego poznania wzajemnych oczekiwań, zrozumienia, a także łączenia obowiązków i zadań obu środowisk w tworzeniu warunków do prawidłowego rozwoju i adaptacji dziecka (Bulera, Żuchelkowska 2006, s. 101-102).

Jadwiga Lubowiecka (2000, s. 56-57) uważa, że dziecko może być włączone do środowiska przedszkolnego na dwa sposoby. Pierwszy i najpowszechniejszy polega na samoistnym przystosowaniu się dziecka do warunków przedszkolnych, bez uczestnictwa rodziny i programu adaptacyjnego przedszkola. Drugi sposób polega na stosowaniu planowego, celowego programu adaptacyjnego przedszkola włączającego w swoje środowisko dziecko współpracując przy tym z jego rodziną. W rezultacie tych działań dziecko byłoby przygotowane do zmiany środowiska oraz miałoby wsparcie ze strony rodziców i przedszkola.

Współdziałanie nauczyciela i rodziców jest niezbędne w procesie wychowawczo-dydaktycznym, aby w pełni poznać dziecko i wspólnie stworzyć jeden spójny system wychowawczy oparty na wzajemnym współdziałaniu (Klim-Klimaszewska 2010, s. 103).

Aby złagodzić trudności dziecka w adaptacji do środowiska przedszkolnego należy w pierwszych chwilach jego pobytu w przedszkolu dostarczyć mu pozytywnych przeżyć i doświadczeń, które zachęcą dziecko do przebywania w nowym miejscu. Należy złagodzić wymagania i ograniczenia względem dziecka, aby dostosować je do jego potrzeb i możliwości. Działania te mają na celu wywołanie u dziecka pozytywnych emocji związanych z jego przebywaniem w przedszkolu, co prowadzi do dobrej adaptacji. Ważne w procesie adaptacji są warunki lokalowe przedszkola. Dla dziecka

najważniejsze są te pomieszczenia, w których przebywa najczęściej, a mianowicie:

- sala zabaw od której należy rozpocząć zwiedzanie przedszkola, pełna różnych zabawek, lalek, samochodzików, gier, klocków uporządkowanych w odpowiednich kąciach zainteresowań,
- łazienka z której korzysta przedszkolak,
- szatnia, gdzie każde dziecko posiada własnych znaczek np. z ulubionym zwierzątkiem mówiący o przynależności danej półki i wieszaka (Klim-Klimaszewska 2010b, s. 92-93).

Przedszkole jest miejscem, w którym dziecko zdobywa swoje pierwsze doświadczenia, dlatego niezmiernie ważne jest, aby ich zdobywanie przebiegało w miłej i przyjaznej atmosferze oraz poczuciu bezpieczeństwa. Pierwsze dni dziecka w przedszkolu często decydują o jego dalszym funkcjonowaniu w tym środowisku. Jest to niezwykle ważny okres w życiu przedszkolaka.

Aby dziecko łagodniej przeżywało stres związany z pierwszym dniem w przedszkolu są organizowane wcześniejsze dni adaptacyjne, podczas których rodzic może z dzieckiem zapoznać się z funkcjonowaniem i organizacją zajęć w ciągu dnia w przedszkolu. Nauczyciele przedszkola tworzą programy wstępnej adaptacji, które zawierają planowane i celowe działania włączające w swoje środowisko dzieci przy współpracy ich rodzin. W procesie tych działań dziecko jest przygotowywane do zmiany środowiska oraz otrzymują wsparcie przystosowując się do niego ze strony rodziny i przedszkola.

Cele programu wstępnej adaptacji ukierunkowane na dziecko wyznaczają zadania, takie jak:

- zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego,
- zaspokojenie jego potrzeb,
- zapoznanie dziecka z nowym środowiskiem oraz zachęcenie i ośmielenie go do udziału w zajęciach, a także zabawach w przedszkolu.

Głównym celem programu jest ułatwienie dzieciom adaptacji do nowego środowiska przedszkolnego, obniżenie lęku i strachu przed rozstaniem z rodzicami, a także skrócenie czasu przystosowania do warunków przedszkolnych. Zdaniem A. Klim-Klimaszewskiej (2006) program wstępnej adaptacji to działanie pedagogiczne sprzyjające rozładowaniu negatywnych przeżyć dziecka wywołanych gwałtownym rozstaniem z rodziną i niezajomością nowego środowiska.

Pedagogiczny program działań ułatwiający dziecku adaptację do przedszkola składa się z trzech elementów:

1. nawiązania współpracy przedszkola z rodziną w celu włączenia jej w przygotowanie dziecka do roli przedszkolaka,
2. programu specjalnych zajęć i spotkań organizowanych przez nauczycieli dla rodziców i dzieci na terenie przedszkola,
3. zmian w organizacji pracy oddziałów przedszkolnych (Klim-Klimaszewska 2010a, s. 61-63).

Uczestnicząc w programie adaptacyjnym dziecko zyskuje poczucie bezpieczeństwa dzięki obecności osób mu bliskich, które wspomagają je w działaniu. Poznaje ono nowe środowisko oraz stopniowo i łagodnie przyzwyczaja się do nieobecności bliskich osób.

Reasumując warto podkreślić, że zajęcia adaptacyjne są bardzo ważne nie tylko dla dzieci, ale także rodziców, którzy w ten sposób łagodzą swoje obawy obserwując, że ich dzieci chętnie uczestniczą w zajęciach, czują się swobodnie, a nauczyciel jest miły, ciepły, wrażliwy, otwarty i gotowy do pomocy. Wcześniejsze poznanie placówki pozwala dziecku oswoić się z nową rzeczywistością i środowiskiem, w którym będzie spędzało czas. Ważna w procesie adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego jest postawa samych rodziców, ich pozytywne nastawienie do przedszkola, racjonalne podjęcie decyzji, okazywanie spokoju i opanowania, poczucia bezpieczeństwa podczas rozstawania się z dzieckiem. Wielu rodziców świadomie bądź nieświad-

domie popełnia błędy strasząc dziecko przedszkolem, wyręczając je w podstawowych czynnościach samoobsługowych, są nadopiekuńczy i tym samym utrudniając im późniejszą adaptację.

Literatura

- Bulera M., Żuchelkowska K. (2006) *Edukacja przedszkola z partnerskim udziałem rodziców*, Toruń.
- Klim-Klimaszewska A. (2006) *Adaptacja dziecka do środowiska przedszkolnego*, Siedlce.
- Klim-Klimaszewska A. (2010) *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa.
- Klim-Klimaszewska A. (2010a) *Witamy w przedszkolu. Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*, Warszawa.
- Klim-Klimaszewska A., (2010b) *Trzylatek w przedszkolu. Gotowość dziecka trzyletniego do podjęcia edukacji przedszkolnej*, Warszawa.
- Lubowiecka J. (2000) *Przystosowanie psychospołeczne dzieci do przedszkola*, Warszawa.
- Okoń W. (2004) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Sochaczewska G. (1985) Czynniki warunkujące przystosowanie dziecka do przedszkola, [w:] B. Wilgocka-Okoń (red.), *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, Wrocław.

Małgorzata Myszk

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Mowa ciała w komunikacji między uczniem klasy I–III a nauczycielem

Język ciała jest pełen tajemnicy.
W nim skoncentrowana jest genetyczna pamięć
o życiu emocjonalnym wielu pokoleń ludzi.

Borys Ejfman

ABSTRACT

Body Language in the Communication between Pupils in Grades One through Three

Body language is an interesting issue because many of the human gestures and behaviors occur involuntarily and unconsciously. Communication in school takes place indifferent places and situations. Teachers and students send messages during classes, breaks, trips, etc. More than 55% of the information is realized through non-verbal communication. It is important for each teacher to have the ability to read any messages sent by students. Coming to conclusions only on the basis of non-verbal communication may not bring the desired results. While interpreting and evaluating pupils' behavior, the teacher should also take into consideration verbal communications, external factors and anatomical considerations. The teacher is not only the recipient and interpreter of non-verbal communication, but with his or her attitude he or she also becomes a sender. Children intuitively read body language of their teacher, which affects their well-being. The body language of the teacher may determine the

atmosphere in the classroom. The non-verbal communication of teacher informs pupils about his or her availability and openness, as well as willingness to communicate with them.

Key words: pupil, teacher, school, body language, non-verbal communication, gestures.

Słowa kluczowe: uczeń, nauczyciel, szkoła, mowa ciała, komunikacja niewerbalna, gesty.

Język ciała, gestów i ludzkich zachowań stał się tematem badawczym wielu naukowców. Komunikacja towarzyszy człowiekowi już od jego narodzin. Rodzice komunikują dziecku za pomocą słów i gestów różne treści, a ono odpłaca się tym samym. Początkowo dziecko komunikuje się z rodzicami dzięki językowi ciała. Przez odpowiednie wysyłanie sygnałów do swoich opiekunów zapewnia sobie zaspokojenie potrzeb biologicznych. Mowa ciała jest interesującym zagadnieniem, ponieważ wiele gestów i zachowań ludzi jest wykonywane bezwiednie i nieświadomie.

„Komunikowanie to przekazywanie informacji. W każdym przekazie, aby doszedł do skutku, musi być nadawca i odbiorca. Osoba budująca i wysyłająca komunikat koduje znaki, adresat zaś dekoduje, czyli rozszyfrowuje sens przekazanej informacji (message)” (Bocheńska 2006, s. 11). Człowiek komunikuje się na różne sposoby. Nie tylko słowa stają się źródłem przekazu, ale także mimika twarzy, gesty, spojrzenia, postawa ciała czy też ton głosu.

Andy Collins uważa, iż język jest niezbędnym czynnikiem w procesie kształtowania się rzeczywistości. W języku ciała wyróżnia on cztery typy ekspresji niewerbalnej:

- „mimikę twarzy – wyraz twarzy,
- kinezjetykę – pozycję ciała, postawę, gesty i inne ruchy ciała,
- proksemikę – przestrzenną odległość między ludźmi, którzy wchodzą ze sobą w interakcje,
- prąjczyk – m.in.: cechy głosu, wysokość i natężenie oraz tempo mówienia, wahania, błędy oraz inne zakłócenia płynności mowy” (Collins 2003, s. 10).

Badania, jakie prowadził A. Mehrabian (za: Bocheńska 2006, s. 12) dowodzą, że:

- 55% informacji przekazujemy za pomocą komunikacji niewerbalnej,
- 37% informacji przekazujemy tonem głosu,
- 7% informacji przekazujemy w sposób werbalny.

Istotne znaczenie dla nauczyciela ma umiejętność odczytywania komunikatów niewerbalnych wysyłanych przez uczniów. Prowadząc dialog z dziećmi, możemy po ich zachowaniu i gestach zorientować się, jakie jest ich nastawienie do tematu zajęć. Należy wystrzegać się jednak nadinterpretacji gestów, która może być krzywdząca dla uczniów. Niektórzy uczniowie słuchając nauczyciela, nie patrzą na niego. Zachowanie takie może być odczytane przez niego jako lekceważenie lub brak koncentracji ucznia. Nie należy jednak wyciągać pochopnych wniosków. Osobom, które są wzrokowcami, zdarza się podczas słuchania kreślić rysunki. Nie znaczy to jednak, że nie słuchają tego, co mówi nauczyciel. Postawa taka pozwala wzrokowcom na lepszą koncentrację. Kinezjetykom natomiast w skupieniu uwagi pomaga bawienie się długopisem bądź ołówkiem.

Komunikacja w szkole przebiega w różnych miejscach i sytuacjach. Nauczyciele oraz uczniowie wysyłają komunikaty podczas zajęć dydaktycznych, na przerwach, na wycieczkach itd. Szkoła – instytucja, która skupia dużą liczbę dzieci jest świetnym miejscem do obserwacji i interpretacji zachowań, gestów, postaw oraz mimiki uczniów.

Zdaniem Guanterhera Rebela (1999, s. 120) mowa ciała zależy od uwarunkowań anatomicznych, płci, aktualnego otoczenia, indywidualnego typu człowieka (introwertyk, ekstrawertyk) oraz od tempa ruchu.

Andy Colins (2002, s. 101) zajmujących się mową ciała wymienił zachowania, jakie mogą charakteryzować pozytywne nastawienie słuchacza:

- postawa otwarta, zrelaksowana,
- ramiona proste, rozchylone,
- ciało pochylone lekko do przodu,
- ręce wzdłuż boków,
- otwarte dłonie,
- głowa lekko uniesiona,
- uśmiech, spojrzenie w oczy.

Interpretując zachowania uczniów, można domniemywać, że pewne obrazy charakterystyczne są dla negatywnego nastawienia odbiorcy komunikatu. Do takich obrazów należą:

- ręce w kieszeniach,
- skrzyżowane ramiona,
- chwytanie się za brodę,
- ręce ukryte za plecami,
- ramiona przykurczone, barki lekko uniesione,
- postawa napięta,
- wzrok rozbiegany,
- dłonie zaciśnięte,
- cała sylwetka spięta,
- stanie bokiem (Collins 2002, s. 102).

Wysuwanie wniosków tylko z komunikacji niewerbalnej jest z góry skazane na niepowodzenie. Interpretując i oceniając zachowania swoich wychowanków, należy uwzględnić komunikaty werbalne oraz czynniki zewnętrzne. „Trudno być uważnym w pomieszczeniu, które jest zbyt zimne, za gorące lub po prostu nieprzyjemne; a także

wtedy, gdy jest się głodnym, spragnionym lub zmęczonym (Menard, 2006, s. 75).

Dobry pedagog jest w stanie wychwycić reakcje swoich wychowanków, które sygnalizują np. zmęczenie. Wie, w którym momencie zrobić przerwę i jak spowodować, by praca na zajęciach była bardziej efektywna.

Nawet poprzez krótkotrwałą obserwację dzieci możemy zauważyć, że ważną rolę odgrywają ruchy rąk, głowy, tułowia, nóg oraz mięśni twarzy. *Wspomaganie komunikacji słownej realizowane jest przy udziale różnych części ciała ludzkiego: rąk, twarzy (czyli gałek ocznych, powiek, brwi i czoła, warg, języka, policzków i nosa), głowy, tułowia oraz nóg* (Jarząbek 2002, s. 6). *Ręce zdradzają życzenia, ukazują uczucia, sygnalizują nastroje. Ręce są niezwykle gadatliwe, nic nie mogą przemilczeć, nawet jeśli tkwią w kieszeniach spodni. Z pozornie nieważnej, nerwowej gry palców można odczytać myśli* (Collins 2002, s. 93).

Krystyna Jarząbek (2002, s. 6) uważa, że za pomocą umownych ruchów rąk można wyrazić wiele znaczeń:

- „lekceważenie, pogarda (np. „gest Kozakiewicza”),
- akceptacja, uznanie, podziw (np. uniesienie ręki w bok i zgięcie jej w łokciu),
- dezaprobata (np. wykręcanie obydwu dłoni na boki - tzw. lewe ręce),
- powitanie, pożegnanie (np. pomachanie dłonią z boku na bok),
- radość, zadowolenie (np. zacieranie rąk),
- gniew (np. pomachanie palcem wskazującym z boku na bok),
- sprzeciw, protest (np. uniesienie przed siebie obydwu dłoni z palcami skierowanymi w górę),
- chęć zabrania głosu (np. podniesienie dłoni w górę),
- podzięką, wdzięczność (np. przyciśnięcie dłoni do piersi),
- prośba, błaganie (np. złożenie dłoni),
- rozpacz (np. załamanie rąk),

- niewiedza (np. rozłożenie rąk),
- kierunek (np. skierowanie palca wskazującego w określoną stronę)”.

Andy Collins (2002, s. 93) gestom rąk przypisuje następującą wymowę. Gdy palec wskazujący znajduje się w zaciśniętej dłoni drugiej ręki, można sądzić, że osoba nie wie, co ma dalej mówić, szuka więc oparcia. Pocieranie opuszków palców może świadczyć o tym, że dana osoba znalazła się w kłopotliwej sytuacji. Zaciśnięta pięść trzymana za plecami, podtrzymywana przez drugą dłoń może oznaczać, że rozmowa nie będzie przyjemna. Trzymanie splecionych rąk na piersiach oznacza frustrację i wrogość oraz negatywne nastawienie. Mocną osobowość, gotową przyjąć wyzwania można rozpoznać po umiejscowieniu rąk w kieszeni z kciukiem wystawionymi na zewnątrz. Dłonie wsunięte do tylnych kieszeni mówią nam, że osoba ta lubi dominować, ale często brakuje jej odwagi. Splatanie rąk i zakładanie ich za głowę odznacza osoby pewne siebie, odczuwające przewagę nad innymi. Stukanie palcami w blat stołu lub ławki oznacza, że osoba jest zniecierpliwiona.

Układ ramion jest przekazem, z którego możemy dowiedzieć się, czy nasi słuchacze są zdziwieni, rozzarowani, gotowi do ataku, skryci lub czy ich postawa nie sygnalizuje rozzarowania. Uniesienie jednego ramienia do góry odbierane jest jako chęć zadania pytania. Uniesienie dwóch ramion oznacza wstyd, strach lub nerwowość. Opuszczenie jednego ramienia w dół oznaczać może mocne zwątpienie. Ramiona opuszczone w dół oznaczają rozzarowanie lub zniechęcenie. Wysunięcie jednego ramienia do przodu charakteryzuje postawę obronną. Ramiona wysunięte do przodu oznaczają zamknięcie się w sobie oraz szukanie pomocy. Cofnięcie ramienia sygnalizuje przygotowanie do ataku bądź ustąpienie (Rebel 1999, s. 116).

Istotnym organem w procesie komunikacji niewerbalnej są oczy. Kierunek, w jakim są one zwrócone, interpretowany jest w następujący sposób:

- prosto – oznacza postawę gotowości do słuchania i zainteresowania rozmową,
- w dół – wyraża koncentrację, niepewność lub „wyłączenie się”,
- w górę – zamyślenie, poszukiwanie wyjścia,
- w pustkę – przeniesienie się myślami w inne miejsce.

Szeroko otwarte oczy oznaczają zdziwienie lub zaskoczenie, strach lub uleganie sugestii. Opuszczanie i podnoszenie powiek można rozumieć jako potwierdzenie i zgodę na coś. Częste poruszanie powiekami może sygnalizować nerwowość. Opuszczone powieki wyrażają nudę, skromność lub nieśmiałość. W interpretacji zachowań uczniów istotny jest kontakt wzrokowy. Długi charakteryzować może zainteresowanie słuchaczy, krótki lękliwość lub niepewność. Brak kontaktu wzrokowego może oznaczać koncentrację, strach lub zrozumiałość.

Mowę ciała wyrażającą się w poruszaniu głową znają już małe dzieci. Rodzice gest ten mogą stosować jako odpowiednik wyrazu: tak lub nie. Poprzez ruch głowy w prawą i lewą stronę przy jednoczesnym uniesieniu brwi sygnalizujemy dziecku, że nie akceptujemy jego zachowania lub nie zgadzamy się na coś. Analogiczny gest wykonujemy w płaszczyźnie pionowej (góra, dół), gdy przyznajemy dziecku rację lub gdy zachęcamy go do działania. Opuszczona głowa i spuszczone wzrok może oznaczać skruchę, przygnębienie oraz wstyd.

Naturę człowieka można poznać po sposobie ułożenia nóg podczas siedzenia. Patrząc na osobę, która siedzi z czubkami stóp ułożonymi do środka, można sądzić, że jest sumienna i punktualna, lecz nie podejmuje inicjatywy. Pozycja, gdy stopy są rozchylone mówi nam, że osoba ta jest otwarta, dynamiczna, komunikatywna oraz zdecydowana w działaniu. Zakładanie stopy na stopę przy jednoczesnym wyprostowaniu nóg charakteryzuje osoby niezależne, nie lubiące dyscypliny, wesołe oraz lubiane przez otoczenie. Noga założona na nogę oznacza, że dana jednostka jest ambitna, lubiąca przyjmować pozę doświadczonej i mądrej osoby. Stopy połączone są typową pozycją

przyjmowaną przez ludzi skromnych, skrupulatnych, zachowujących dystans w kontaktach z ludźmi (Collins, 2002, s. 47).

Z badań przeprowadzonych przez K. Jarząbek (2002) wynika, iż komunikację słowną najczęściej wspomagamy gestami rąk. Stanowią one aż 74,3% znaków przyjętych w polskim kręgu kulturowym. Autorka zwraca uwagę na przekaz płynący z mimiki naszej twarzy. Twarz uznawana jest przez wielu badaczy za najważniejsze źródło wiedzy i informacji o człowieku.

Nauczyciel jest nie tylko odbiorcą i interpretatorem komunikatów niewerbalnych, ale również ich nadawcą. Dzieci intuicyjnie odczytują mowę ciała nauczyciela, która wpływa na ich samopoczucie.

Jeżeli chcemy zainteresować swoich uczniów tematem zajęć, nasza postawa powinna być energiczna, gdyż wyraża ogólny poziom energii. Korzystniejsze jest zawsze przyjęcie postawy stojącej. Nauczyciel powinien dostosować natężenie i rytm głosu do komunikatu. Pewne fragmenty należy wypowiedzieć głośniejszym głosem, inne – mniej ważne – ciszej. Silne bądź słabe natężenie głosu może na nowo skupić uwagę dzieci. Włodzimierz Garstka jest zdania, iż twarz nauczyciela jest lustrem, w którym odbija się nastrój i stosunek do uczniów. Istotne zatem jest, by z jego mimiki płynął pozytywny przekaz emocji. Niezwykle ważny w kontakcie z dziećmi jest uśmiech nauczyciela. Często ma on znaczenie gratyfikacyjne i jest odbierany przez uczniów jako wyraz pozytywnego ustosunkowania się.

Dobry pedagog w swojej pracy powinien wystrzegać się postaw zamkniętych. Nauczyciel, pisząc na tablicy, nie powinien odwracać się plecami do dzieci. Odpowiednia odległość pomiędzy nauczycielem a uczniami pozytywnie wpływa na wzajemne relacje.

Każdy człowiek wyznacza sobie niewidzialne granice intymności związane z odległością pomiędzy nim a rozmówcą. Eduard Hall, amerykański specjalista od przestrzeni wyróżnił cztery strefy dystansu pomiędzy rozmówcami:

- **Sferę publiczną** – powyżej 360 cm. Charakterystyczna jest dla niej komunikacja w jedną stronę. Duża odległość pomiędzy rozmówcami nie buduje pozytywnych relacji. Sytuacja taka ma miejsce wówczas, gdy nauczyciel siedzi za biurkiem. Nie jest możliwe nawiązanie kontaktu wzrokowego z wszystkimi dziećmi.
- **Sferę oficjalną** – sięgająca do 360 cm, najczęściej występuje podczas zebrań, narad i innych oficjalnych spotkań w mniejszym gronie. W odniesieniu do klasy szkolnej sfera oficjalna występuje wtedy, gdy nauczyciel podchodzi tylko do pierwszych ławek, w których siedzą dzieci.
- **Sferę osobistą** – ma zasięg do 120 cm. Sferę tę charakteryzuje przyjazny i poufny ton rozmów. Sferę osobista tworzy nauczyciel, który podczas zajęć dydaktycznych chodzi po klasie i stara się dbać o kontakt wzrokowy z wszystkimi dziećmi.
- **Sferę intymną** – sięga do 45 cm. Strefa ta w sposób naturalny wyznacza granice ciepła, zapachu pomiędzy poszczególnymi osobami. Największe znaczenie w budowaniu pozytywnych relacji z dziećmi ma sfera intymna.

Dzieci są spragnione dotyku wychowawcy. Aleksander Szejnberger (2002, s. 100) w swojej publikacji dotyczącej podstaw komunikacji społecznej zwraca szczególną uwagę na kontakt fizyczny. Sądzi, że użycie gestu, jakim jest dotyk w odpowiednim momencie może pełnić funkcję terapeutyczną, gdyż wpływa on na stan duchowy ucznia.

Chcąc stworzyć dobre stosunki z uczniami nauczyciel powinien umiejętnie wysyłać komunikaty niewerbalne. Mowa ciała nauczyciela pozwoli na stworzenie dobrej i przyjaznej atmosfery w klasie. Swoją komunikacją niewerbalną pedagog informuje wychowanków o dostępności i otwartości oraz gotowości porozumiewania się z uczniami (Szejnberger 2002, s. 101).

Każdy z nas powinien doskonalić umiejętność odczytywania i interpretowania mowy ciała, gestów i zachowań. Doskonałym środowiskiem do kształtowania tej umiejętności jest szkoła, w której możemy obserwować przeróżne komunikaty niewerbalne. Zaletą interpretowania przez nauczyciela mowy ciała dzieci, jest gromadzenie informacji o swoich wychowankach oraz odpowiednia reakcja na pojawiające się problemy. Dzieci niezdecydowane i nerwowe możemy poznać po obgryzaniu paznokci, ołówka, ciągłym czyszczeniu okularów, branie i odkładanie przedmiotów w krótkim odstępie czasowym.

Wiedza nauczyciela o dziecku i szkole, skutecznych sposobach komunikowania się i nauczania w klasie, decyduje o sukcesie uczącego, jest także warunkiem budowania pozytywnych relacji, umożliwiających dziecku alternatywny i wszechstronny rozwój (Sufa 2008, s. 121).

Literatura

- Bocheńska K. (2006) *Szach – mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, Warszawa 2006.
- Collins A. (2003) *Mowa ciała gestów i zachowań*, Warszawa.
- Collins A. (2002) *Mowa ciała. Co znaczą nasze gesty?* Warszawa.
- Jarząbek K. (2002) *Mowa ciała ludzkiego*, [w:] M. Jasińskiej, J. Kuć (red.), *Mowa ciała i jej funkcje w kulturze*, Siedlce.
- Menard J. (2006) *Jak występować publicznie. Klucze do sukcesu i pułapki, których należy unikać*, Paryż.
- Rebel G. (1999) *Naturalna mowa ciała*, Wrocław.
- Sufa B. (2008) *Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.
- Sztejnberg A. (2002) *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław.
- <http://www.tajnikipolskiego.yoyo.pl/slocinska.pdf> [dostęp: 02.10.2012].

Emilia Stankiewicz

Gabinet Logopedyczny, Białystok

Nieprawidłowości rozwoju mowy i języka a nabywanie kompetencji komunikacyjnej u dzieci w wieku przedszkolnym

SUMMARY

Abnormalities in Speech and Language Developmentt

This work is an attempt to present the question of abnormalities in speech and language development and their influence on the acquisition of communicative competencies by children at pre-school age. Terms such as: "language" and "speech" are defined and the main ideas of the process of language development and acquisition among children are presented. These are behavioral and social learning theories, the nativist theories and the theories of interaction. Next, the periods of speech development described by L. Kaczmarek are discussed. The idea of the stages in speech development presented here comes from one of the logopaedics branches. In the further part of the work the questions of the language and communicative competences are raised: their definitions and components. Later, the differentiations between "the language disorder" and "the speech disorder" are made. The next question in this publication is the typology of division of children with delayed speech development into groups. For the purpose of this work two groups of children are described: children with late language emergence and children with specific language impairment. Also, the difficulties in diagnosing these

disorders and the criteria of differentiating them according to G. Krasowicz-Kupis are shown. In the last part of the text the correlations between the dysfunctions in the speech and language development and the acquisition and level of communicative competences are presented.

Key words: language competence, communicative competence, delayed speech development, late language emergence, specific language impairment.

Słowa kluczowe: kompetencje językowe, kompetencje komunikacyjne, opóźniony rozwój mowy, opóźniony rozkwit mowy, specyficzne zaburzenia w rozwoju języka.

Jednym z najczęściej występujących problemów, mających istotny wpływ na rozwój i funkcjonowanie dziecka, są nieprawidłowości w rozwoju mowy. Odgrywają one decydującą rolę w komunikacji z otoczeniem, a co za tym idzie na osiągnięcia poznawcze oraz funkcjonowanie społeczne i emocjonalne. Problemy w komunikacji rzutują na większość sfer aktywności dziecka i mogą stać się czynnikiem zaburzającym funkcjonowanie w wielu dziedzinach życia.

Pojawienie się i fascynująco szybki rozwój mowy i języka dzieci znajduje się w polu zainteresowań wielu dziedzin nauki. Jest to nadal nie do końca poznana sfera rzeczywistości. Na gruncie psychologii i psycholingwistyki podjęto próby opisu zdobywania przez dzieci kolejnych stadiów rozwoju języka, nie znaleziono jednak odpowiedzi na pytanie w jaki sposób dzieci przyswajają język. Dziecko rodzi się wydając z siebie krzyk i w ciągu pierwszych lat swojego życia przyswaja słowa i system gramatyczny oraz wiedzę jak używać języka (Gleason, Ratner 2005).

Terminologia pojęć „mowa” i „język” jest bardzo bogata i różnorodna. Nie są one jednak synonimami i nie należy używać ich wymiennie. Rozróżnienie obu tych terminów znajdujemy w ujęciu pojęcia mowy w teorii Ferdynanda de Saussur’a (za: Porayski-Pomsta 1994). Zgodnie z tą teorią na mowę składają się: język – jako system

znaków fonicznych potrzebnych członkom danej grupy społecznej do porozumiewania się, mówienie – jako zdolność każdego człowieka do tworzenia ze znaków należących do danego języka jednostek komunikacyjnych, rozumienie – jako zdolność jednostki ludzkiej do odbioru komunikatów i przypisywania im znaczeń oraz tekst – jako rezultat użycia języka. Mówienie i rozumienie to inaczej ujmując posługiwanie się językiem i zależne są od jego znajomości.

Takie ujęcie oznacza, iż termin „mowa” ma szerszy zakres niż termin „język”. Należy podkreślić fundamentalną rolę języka dla mowy, ponieważ wszystkie jej elementy składowe bazują na systemie językowym. Brak lub zakłócenia sprawności językowej skutkują zaburzeniami mowy (Krasowicz-Kupis 2012).

W literaturze przedmiotu istnieje wiele koncepcji na temat procesu nabywania i rozwoju języka przez dzieci, a ponieważ język stanowi narzędzie w procesie komunikowania się, koncepcje te pośrednio opisują również proces nabywania kompetencji komunikacyjnych. Do kluczowych koncepcji rozwoju języka i komunikowania się należą: koncepcje behawioralne i społecznego uczenia się, koncepcje natywistyczne i koncepcje interakcyjne.

Jedną z pierwszych koncepcji zajmujących się zagadnieniem procesu nabywania zachowań werbalnych była koncepcja B. Skinnera wywodząca się z podejścia behawioralnego. W teorii tej zachowania werbalne są traktowane jako jeden z rodzajów zachowań człowieka, a nauka języka przebiega tak samo jak nauka innych form zachowania poprzez warunkowanie instrumentalne. Dziecko odkrywa pewne reakcje werbalne, a wzmocnienia – uznawanych zachowań werbalnych przez dorosłych za właściwe – sprawiają że stają się one częścią stałych zachowań językowych dziecka. Dziecko uczy się więc języka na zasadzie bodziec – reakcja, a wzmocnienia lub ich brak warunkują motywację do dalszego powtarzania zachowań werbalnych. Wzmocnienie ma charakter nagrody: pochwały, zainteresowania okazanego dziecku. Wszelkie opóźnienia w opanowywaniu języka wywołują

wzmoczone oddziaływania wzmacniające (Kielar-Turska 1989; Kuszak 2011).

Z nurtu behawioralnego wywodzi się koncepcja społecznego uczenia się i modelowania zachowań językowych poprzez zachęcanie dziecka do celowego naśladowania osób z najbliższego otoczenia. W procesie modelowania dziecko dostrzega zachowania językowe, które mają być modelowane i są dostosowane do możliwości dziecka, to znaczy że jest ono w stanie odtworzyć prezentowany schemat zachowań werbalnych (Kuszak 2011).

Podstawowe znaczenie w teorii modelowania mają czynności naśladowcze, które zostały podzielone na cztery kategorie:

1. naśladowanie natychmiastowe i dokładne, zachodzi bezpośrednio po wystąpieniu wypowiedzi
2. naśladowanie rozszerzone, dziecko wzbogaca wypowiedź o dodatkowe elementy
3. naśladownictwo odroczone, gdy naśladowanie wypowiedzi następuje po pewnym czasie
4. naśladowanie wybiórcze, dziecko naśladuje ogólną formę struktury językowej z wykorzystaniem innych wyrazów (Vasta, Haith, Miller 1995, za: Kuszak 2011).

Krytykę teorii behawioralnych i nowe spojrzenie na proces opanowywania języka przez dziecko wprowadził Noan Chomsky, według którego dziecko uczy się mówić, ponieważ posiada wrodzony mechanizm przyswajania języka (LAD). Dzięki niemu i uniwersalnej wiedzy o języku przekazywanej genetycznie dziecko potrafi wykryć w wypowiedziach innych użytkowników języka abstrakcyjne reguły językowe i za ich pomocą budować wiele nowych wypowiedzi, co wskazuje na twórczy charakter języka (Kielar-Turska 1989).

Koncepcje interakcyjne zakładają, iż nabywanie kompetencji językowych i komunikacyjnych jest zależne od współlistnienia wewnętrznego potencjału jednostki, jej własnej aktywności i właściwego stymulowania rozwoju przez otoczenie dziecka. Twórcami koncepcji

interakcyjnych są między innymi Lew Wygotski, Jerome Bruner i H. R. Schaffer. Autorzy ci podkreślają rolę współuczestniczenia jednostki w relacjach społecznych w procesie nabywania języka i kompetencji komunikacyjnych. Środowisko rodzinne i mowa otaczających dziecko ludzi dostarcza mu wiele naturalnych okazji do uczenia się języka. Ważnym elementem we wczesnym dzieciństwie jest odbieranie mowy, co sprzyja uczeniu się przez małe dziecko odpowiedniego użycia języka przy jednoczesnym nabywaniu wiedzy o samym języku (Kuszek 2011).

Wiele miejsca w literaturze przedmiotu poświęcono również periodyzacji rozwoju mowy dziecka. Chronologia rozwoju mowy dziecka pozwala na wytyczenie charakterystycznych okresów i opisanie ogólnych ram ujmowanych jako norma w rozwoju mowy. Jedną z bardziej popularnych teorii etapizacji rozwoju mowy są okresy kształtowania się mowy dziecka opisane przez Leona Kaczmarka. Poza etapem przygotowawczym, rozumianym tu jako okres kształtowania się narządów biorących udział w procesie mowy i rozpoczęcie ich funkcjonowania w trakcie życia płodowego, autor wyróżnia cztery okresy kształtowania się mowy:

- I. okres melodii, przypadający na pierwszy rok życia dziecka, służy nawiązaniu przez dziecko kontaktu społeczno – psychologicznego z otoczeniem. Pierwszą formą komunikacji jest krzyk i płacz jako apel, który sygnalizuje potrzeby dziecka. W drugim, trzecim miesiącu życia u niemowlęcia pojawia się głuźnienie zwane też gruchaniem, które jest niezamierzonym wydawaniem dźwięków. Głuźnienie u dzieci jest oznaką dobrego samopoczucia, początkowo ma charakter samorzutny, a następnie pojawia się jako reakcja na widok bliskiej osoby. Około piątego miesiąca pojawia się gaworzenie, czyli zamierzone wydawanie i powtarzanie dźwięków własnych i zasłyszanych z otoczenia. Od dziewiątego miesiąca życia rozwija się rozumienie mowy i pod koniec tego okresu pojawiają się pierwsze słowa.

- II. okres wyrazu, przypadający od pierwszego do drugiego roku życia dziecka, jest okresem burzliwego rozwoju słownika biernego. Dziecko rozumie o wiele więcej słów, wyrażen i zdań, niż jest w stanie samodzielnie wypowiedzieć. Dziecko potrafi powtarzać proste wyrazy na zasadzie eholalii. Budowa słowotwórcza wyrazów jest uproszczona i zniekształcona, wiele słów przybiera formę onomatopeiczną. Dziecko wypowiada się najczęściej za pomocą pojedynczych słów, które spełniają rolę zdania. W tym okresie życia słownik dziecka zawiera kilkadziesiąt wyrazów, z których większość to rzeczowniki.
- III. okres zdania, przypadający od drugiego do trzeciego roku życia, w trakcie którego gwałtownie wzbogaca się słownik i wyłaniają poszczególne kategorie gramatyczne. Dziecko buduje proste zdania składające się z dwóch, trzech wyrazów. Charakterystyczne są zniekształcenia fonetyczne i agramatyzmy.
- IV. Okres swoistej mowy dziecięcej, przypadający od trzeciego do siódmego roku życia, to dalszy rozwój słownictwa, umiejętności budowania zdań złożonych i rozwój artykulacyjny. W okresie tym dzieci tworzą wiele neologizmów. Mowa dziecka jest coraz bardziej zbliżona do mowy osób dorosłych, chociaż nie pozbawiona błędów (Demel 1978; Kaczmarek 1977).

Pierwsze trzy okresy to etap kształtowania się mowy, ostatni natomiast jest jej doskonaleniem pod każdym względem.

Mowa i proces jej nabywania jest czynnością niezwykle złożoną, a jej opanowanie jest determinowane splotem czynników wewnętrznych i zewnętrznych, tworzących specyficzne układy. Wydaje się, że najbardziej istotne są tu predyspozycje dziecka do mówienia, jego aktywność własna oraz środowisko rodzinne i wychowawcze (Sawa 1991).

Ściśle związane z pojęciami procesu nabywania języka i kształtowania się mowy są zagadnienia kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej.

Kompetencja językowa definiowana jest jako wiedza nadawcy – odbiorcy o języku i może mieć charakter świadomy, odzwierciedlający się w sądach o języku, lub tylko intuicyjny, wyrażający się w wykonaniu językowym. Przeciętny nadawca – odbiorca ma intuicyjną wiedzę o języku, która oparta jest na praktyce językowej. O kompetencji językowej przeciętnego użytkownika wnioskuje się na podstawie wykonania językowego i tym samym nadaje mu się znaczenie umiejętności językowych. Wykonanie językowe może w pełni odzwierciedlać kompetencję językową osobnika, może jednak nie być z nią zgodne – może być wyższe lub niższe. Natomiast kompetencja komunikacyjna ujmowana jest jako wiedza użytkownika języka, uświadomiona lub tylko intuicyjna, o sposobach wykorzystania środków językowych w zależności od sytuacji komunikacyjnej. Pojęcie kompetencji komunikacyjnej związane jest z pojęciem celowości używania języka, czyli znajomością systemu językowego, stosowania określonych środków językowych i stylistycznych ze względu na sytuację komunikacyjną (Porayski-Pomsta 1994).

Kompetencja językowa wydaje się bardziej uszczegółowiona niż kompetencja komunikacyjna, która odnosi się również do umiejętności komunikowania się za pomocą tzw. mowy ciała, bez użycia języka. Zazwyczaj obie formy komunikacji – werbalnej i niewerbalnej – współgrają ze sobą i uzupełniają się wzajemnie. Pojawienie się i rozwój zarówno kompetencji językowej jak i kompetencji komunikacyjnej przebiega spontanicznie i w sposób niekontrolowany świadomie. W naturalnym procesie nabywania i posługiwania się językiem obie kompetencje stale współdziałają między sobą. Mimo że kompetencja językowa w rozwoju ontogenetycznym ujawnia się około pierwszego roku życia, a o wyraźnych przejawach rozwoju kompetencji komunikacyjnej możemy mówić między czwartym a piątym rokiem życia,

to w rozwoju filogenetycznym funkcja komunikacyjna ujawnia się wcześniej niż funkcja reprezentatywna. Wnioskuje się, że kompetencja językowa jest wbudowana w kompetencję komunikacyjną (Kurcz 2011).

Ocena rozwoju kompetencji językowej dzieci w pierwszych latach ich życia uwzględnia ocenę procesów percepcyjnych i motorycznych, zachowań niewerbalnych służących komunikowaniu się i umiejętności ich stosowania, przejawów rozumienia mowy oraz znajomości kodu języka mówionego. Opis i ocena rozwoju kompetencji językowej dzieci powinna odnosić się do ich wieku, płci, stanu zdrowia i warunków życia. Aby ocenić kompetencję językową danego dziecka należy odwołać się do częstotliwości lub średniego natężenia pewnych właściwości językowych dzieci w danym wieku. Za typową właściwość językową uznaje się najczęściej występującą lub pojawiającą się u większości dzieci w danej populacji lub grupie reprezentatywnej. Pojęcie normy w ocenie kompetencji językowej pozwala na porównanie sprawności komunikacyjnej dziecka z wzorcem funkcjonowania komunikacyjnego charakterystycznym dla dzieci w tym samym wieku (Dołęga 2003).

Kompetencje komunikacyjne kształtowane są w ciągu całego życia na bazie gromadzenia różnorodnych doświadczeń i uczenia się. Komponentami tak rozumianej kompetencji są: wiedza, umiejętności, sprawności oraz motywacja do porozumiewania się z innymi. Wiedza to zasób wiadomości dotyczących komunikowania się zdobyta w trakcie kontaktów społecznych. Umiejętności odnoszą się do praktycznej realizacji zdobytej wiedzy. Sprawności to czynności wyćwiczone i zautomatyzowane, realizowane poza kontrolą świadomości. Motywacja to chęć do podejmowania wysiłku porozumiewania się z innymi (Kuszak 2011).

Według Stanisława Grabiаса (za: Porayski-Pomsta 1994) kompetencja komunikacyjna składa się z określonych sprawności komunikacyjnych, takich jak:

- językowa sprawność komunikacyjna, która odnosi się do znajomości języka oraz umiejętności tworzenia za jego pomocą tekstu. Ważnym elementem jest tu doświadczenie językowe związane z pochodzeniem społecznym nadawcy, wykształceniem, wiekiem, wykonywanym zawodem, płcią.
- społeczna sprawność komunikacyjna, która polega na umiejętności realizacji różnych ról społecznych, uzewnętrzniających się w języku. Pełnienie określonej roli społecznej często narzuca na nadawcę określoną językową formę wypowiedzi. Sprawność ta jest ściśle związana z rangą społeczną rozmówcy, która może być równorzędna (kontakty ze znajomymi) lub nierównorzędna (kontakty służbowe).
- sytuacyjna sprawność komunikacyjna, która jest umiejętnością odpowiedniego doboru środków językowych i stylistycznych ze względu na sytuację. W obrębie tej sprawności znaczenie mają: kanał przekazu (tekst mówiony lub pisany), liczba rozmówców, miejsce i temat rozmowy, oraz gatunek wypowiedzi (monolog lub dialog).
- językowa sprawność pragmatyczna, którą ujmuje się jako umiejętność osiągnięcia celu założonego przez nadawcę wypowiedzi za pomocą zróżnicowanych środków językowo-stylistycznych. Ze względu na cel wypowiedzi sprawność ta może dotyczyć wyrażania emocji, aktów woli, opisywania rzeczywistości i jej kreowania.

Jak można zauważyć każda z omówionych powyżej sprawności komunikacyjnych, będących składowymi kompetencji komunikacyjnej, jest ściśle związana z kompetencją językową i zależna od doświadczeń językowych jednostki.

Dziecko staje się kompetentne komunikacyjnie biorąc udział w zdarzeniach komunikacyjnych i dostosowując swoje wypowiedzi zależnie do sytuacji. Potrafi ono używać języka do przekazywania doświadczeń i przeżyć, wpływania na innych, przekazywania informacji,

zadawania pytań. Kompetencja komunikacyjna dziecka wzrasta wraz z rozwojem językowym, a największe postępy w jej zdobywaniu obejmują pierwsze lata życia (Kielar-Turska 1989).

Świadome posługiwanie się przez dziecko językiem stanowi podstawę kształtowania się kompetencji komunikacyjnej, a dalszy jej rozwój jest zależny od nabywanych doświadczeń w tym zakresie. Do doświadczeń płynących z otoczenia zalicza się interakcje bezpośrednie, w których dzieci uczestniczą, oraz interakcje niebezpośrednie, których dzieci są jedynie obserwatorami. Do takich doświadczeń zaliczyć możemy oglądanie telewizji, przysłuchiwanie się rozmowom innych (Bokus, Shugar 2007). W literaturze przedmiotu odnaleźć możemy dane świadczące o tym, że już 3-letnie i 4-letnie dzieci mają świadomość potrzeby dostosowania swojego języka do określonej sytuacji społecznej. Wiedza ta nie jest fragmentaryczna, ograniczona tylko do kilku konkretnych przypadków, uwidacznia się w szerokiej gamie wariantów językowych. Dzieci wiedzą jak skutecznie posłużyć się językiem, aby osiągnąć określony cel społeczny (ibidem).

Wszelkie nieprawidłowości w rozwoju mowy i języka pociągają za sobą konsekwencje w postaci deficytów w zakresie kompetencji komunikacyjnej. Najbardziej niepokojący jest brak mowy u dzieci lub jej opóźniony rozwój. Należy tu jednocześnie zaznaczyć, że nawet prawidłowo rozwijające się dzieci różnią się między sobą zarówno pod względem wieku, w którym zaczynają mówić, jak i tempa, w jakim zdolność posługiwania się językiem zostaje utrwalona. Takie nieprawidłowości będące przejawem indywidualnego tempa rozwojowego określane są mianem normalnych odmian rozwoju (Gałkowski, Jastrzębowska 2003).

Opóźnienie rozwoju mowy dotyczy zazwyczaj dzieci w wieku 3–4 lat. Dzieci takie mówią mało lub nie mówią wcale. Zaznaczyć należy, że struktury językowe są u tych dzieci prawidłowe, rozumienie mowy jest w normie i nie stwierdza się zaburzeń ruchowych mięśni

artykulacyjnych. Poziom umysłowy tych dzieci badany testami bezsłownymi jest również prawidłowy, zgodny z wiekiem (Zaleski 2002).

Należy rozróżnić termin „zaburzenia języka” od terminu „zaburzenia mowy”. Pierwszy termin dotyczy trudności w procesie nabywania kompetencji językowych, natomiast drugi odnosi się do zaburzeń w realizacji wypowiedzi słownych przy jednoczesnym prawidłowym rozwoju kompetencji językowych. Zaburzenia języka to zaburzenia fonologii, składni, semantyki, natomiast zaburzenia mowy obejmują swym zakresem artykulację, fonację, czynności oddechowe, płynność mowy. W odniesieniu do dzieci 3–4-letnich, u których stwierdza się brak mowy lub jej opóźniony rozwój należałoby stosować określenie zaburzonego rozwoju mowy i języka, ponieważ obejmuje ono swym zakresem zarówno brak lub niedostateczne wykształcenie się kompetencji językowej, jak i sprawności realizacyjnych. Wskazuje też na możliwość ustąpienia występujących nieprawidłowości samoistnie, lub też ich utrwalenia (Gałkowski, Jastrzębowska 2003).

Podziału na grupy, dzieci u których występuje opóźniony rozwój mowy, dokonali Shari B. Robertson i Susan E. Weismer (za: Gałkowski, Jastrzębowska 2003). Są to:

- dzieci z opóźnionym rozkwitem mowy, określanych jako *late bloomers* lub *late language emergence* (LLE). Opóźnienie dotyczy tylko ekspresji językowej, bez zakłóceń w sferze rozumienia mowy. Dzieci te charakteryzuje gwałtowny rozwój mowy w określonym momencie życia i wyrównanie poziomu rozwoju języka w porównaniu do rówieśników,
- dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, które towarzyszy innym deficytom rozwojowym,
- dzieci z opóźnieniem rozwoju mowy, określanych jako *late talkers* lub dzieci z SLI. Poziom zdolności sensomotorycznych, ilorazu inteligencji bezsłownej u tych dzieci mieści się w normie. Pomimo typowego rozwoju stwierdza się u nich widoczne opóźnienie w przyswajaniu języka.

Na etapie wstępnej diagnozy dzieci słabo mówiących ustalenie czy mamy do czynienia z opóźnionym rozkwitem mowy, czy też jest to specyficzne zaburzenie rozwoju języka jest niemal niemożliwe. Objawy mogą świadczyć zarówno o zaburzeniu jak i o etapie przejściowym rozwoju mowy. Opóźnienie w rozwoju mowy, czyli nabywaniu języka, obserwowane u małych dzieci może być zwiastunem zaburzeń językowych, ale może też być odmianą tego rozwoju. U większości dzieci z SLI stwierdza się opóźniony rozwój mowy i języka. W przypadku opóźnienia rozkwitu mowy działania terapeutyczne mają charakter wspomagający i skutkują rozwojem językowym, a po pewnym czasie dziecko osiąga poziom rozwoju adekwatny do poziomu rozwoju języka rówieśników. Są to działania oparte na stymulacji rozwoju mowy.

Najważniejsze kryteria różnicowania zaburzeń w przyswajaniu języka (SLI) od opóźnienia w jego przyswajaniu (LLE) u dzieci przedstawiła G. Krasowicz-Kupis (2012). Diagnoza SLI polega na zastosowaniu kryteriów włączających jak i wyłączających. Kryterium włączające to deficyt sprawności językowych u dziecka. Do kryteriów wyłączających należą: niski poziom inteligencji niewerbalnej, wady słuchu, wysiękowe zapalenie ucha środkowego, dysfunkcje neurologiczne, wady anatomiczne w budowie aparatu artykulacyjnego, zaburzona oralna funkcja motoryczna oraz zaburzenia w sferze kontaktu fizycznego i interakcji społecznych. Są to czynniki, które bierze się pod uwagę w diagnostyce specyficznych zaburzeń rozwoju językowego (Leonard 2006).

Pomimo trudności w diagnozowaniu dzieci z opóźnieniem rozwoju mowy i ustaleniem jednoznacznych przyczyn opóźnienia, należy podjąć postępowanie interwencyjne. U małych dzieci działania terapeutyczne mają charakter stymulacji rozwoju mowy, w trakcie której zasadnicze znaczenie mają działania rodziców. Odracanie decyzji o podjęciu interwencji może być niekorzystne dla dziecka, u którego opóźnienie rozwoju mowy wynika ze specyficznych zabu-

Tabela 1. Kryteria różnicowania zaburzeń w przyswajaniu języka (SLI) od opóźnienia w jego przyswajaniu (LLE) u dzieci

	Dzieci z LLE	Dzieci Z SLI
Mowa w pierwszych 3 latach życia	OBJAWY OPÓŹNIONEGO ROZWOJU MOWY: deficyt leksykalny – mniej niż 50 słów w użyciu (słownik czynny) oraz brak połączeń wyrazów	
	–	Niskie wyniki w zakresie percepcji
Zmiany na przełomie 3. i 4. roku życia	Wyrównujący się poziom sprawności językowej	Wyrównujący się tylko częściowo zasób leksykalny (słownik); gramatyka nadal opóźniona, wykazująca znaczne nieprawidłowości
Sekwencja rozwoju	Typowa, choć może nieco opóźniona	Czasami nietypowa
Błędy językowe – nasilenie i utrzymywanie się	Występujące nieco dłużej niż u rówieśników, ale niezbyt nasilone, czasami ich brak	Znaczne przez cały czas, przede wszystkim morfologiczno- składniowe
Błędy językowe – rodzaj	Typowe dla wcześniejszych etapów rozwoju mowy (dzieci młodszych)	Typowe dla dzieci młodszych, a także jakościowo odmienne
Rodzinne występowanie zaburzeń językowych	–	Częste

Źródło: Krasowicz-Kupis G. (2012) *SLI i inne zaburzenia językowe. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot.

rzeń rozwoju językowego. Dzieci Z SLI wykazują deficyty w komunikacji z otoczeniem, co wpływa na społeczno-emocjonalne funkcjonowanie dziecka. U dzieci z ograniczonym kontaktem słownym, z zaburzeniami formalnej strony wypowiedzi dochodzi do zahamowania w nabywaniu kompetencji językowej. Trudności w porozumiewaniu się (niski poziom kompetencji językowej) ograniczają kontakty dziecka z innymi osobami z otoczenia, a co za tym idzie, na doświadczenia w interakcjach werbalnych i jednocześnie na poziom kompetencji komunikacyjnej.

Literatura

- Bokus B., Shugar G. W. (2007) *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk.
- Demel G. (1978) *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- Dołęga Z. (2003) *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie, profilaktyka*, Katowice.
- Dysarz Z. (1999) *Środowisko rodzinne a poziom rozwoju kompetencji komunikacyjnej u dziecka 6-7-letniego*, [w:] M. T. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej*, Kraków.
- Gałkowski T., Jastrzębowska G. (2003) *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*, Opole.
- Gleason J. B., Ratner N. B. (2005) (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- Kaczmarek L. (1977) *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G. (2012) *SLI i inne zaburzenia językowe. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot.
- Kielar-Turska M. (1989) *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków.
- Kurcz I., Okuniewska H. (2011) (red.), *Język jako przedmiot badań psycholingwistycznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa.
- Kuszek K. (2011) *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań.
- Leonard L. B. (2006) *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk.
- Porayski-Pomsta J. (1994) *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- Sawa B. (1991) *Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci*, Warszawa.
- Zaleski T. (2002) *Opóźnienia rozwoju mowy*, Warszawa.

Agnieszka Olechowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska

Metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania – szanse i zagrożenia

ABSTRACT

Methods of Pedagogical Therapy and Preparation of Therapists to apply them – Opportunities and Threats

The field of pedagogical changes which in a vital way are causing evolution on the therapeutic area comes out over biological approach and educational therapy which is concentrated on inclusive approach. Significant systematical changes make possible to learn children with variety of special needs at wide access schools. It caused significant and constant growth of number of children who need special support almost in every kindergarten and every school. At the same time it is an important necessity to include them of specific support, especially in their schools. Some people in Poland suffer from the absence of proper methods of diagnosis and therapy of many dysfunctions. On the other hand, new techniques are provided, which are supposed to improve of condition of children with this kind of disorders and dysfunctions.

Is this mean that people occupationally obliged to organize and teaching process of pedagogical therapy are prepared well? What are the methods that are using nowadays to help in children's development and learning? How they are getting experience

in fields of different methods of therapy? If and which are the opportunities which appears in this process? What are the threats for the correctly teaching of this process? The authors of the paper try to find explanations for the mentioned problems.

Key words: special pedagogic, pedagogical therapy, methods of pedagogical therapy

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, terapia pedagogiczna, metody terapii pedagogicznej.

Wprowadzenie

Dziecko z trudnościami rozwojowymi jest współcześnie w wielu krajach świata traktowane jako pełnoprawny uczestnik procesu edukacyjnego. Paradygmat humanistyczny przedstawia je jako podmiot oddziaływań pedagogicznych o charakterze liberalnym, dialogowym, kulturowym (Lewowicki 1997; Kwieciński 2007; Klus-Stańska 2009). Ten właśnie paradygmat, w odróżnieniu od nurtu technologicznego, traktującego dziecko jako obiekt urabiania i modelowania, daje pole do poszukiwań jak najbardziej dostosowanych do potrzeb dziecka metod wspomagających jego autonomiczny rozwój.

Historia poszukiwań sposobów wspomagania dzieci, zwłaszcza dzieci z trudnościami w rozwoju nie jest długa. Jej początek umożliwiły dopiero fundamentalne przemiany w obrębie paradygmatów filozoficznych, socjologicznych i w końcu pedagogicznych. Jak wszelkie zmiany, tak i te niosą ze sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia.

Niewątpliwą szansą jest dzisiaj wysoki poziom wiedzy i rozumienia wielu znaczących zjawisk dotyczących, zwłaszcza neurofizjologicznych podstaw uczenia się oraz możliwość korzystania

z potężnego wsparcia technologicznego, zarówno w postaci narzędzi i metod wykorzystywanych w diagnozie, jak i terapii. Techniki neuroobrazowania pracy żywego mózgu, z jednej strony uwidaczniania zakłóceń np. w przepływie krwi w naczyniach mózgowych czy uszkodzeń w obrębie określonych obszarów, a z drugiej zastosowania np. implantów słuchowych, wzrokowych, ruchowych, wszczepianych w określone miejsca w ciele człowieka dają rzeczywiście możliwości jakich dotąd nie znano.

Możliwości oddziaływania o tak ogromnym zakresie stwarzają jednak także pewne zagrożenia. Narzędzia o dużej sile muszą być używane w odpowiedni sposób i przez odpowiednie osoby. Osoby przygotowane, świadome, etyczne. Co jednak, gdyby oddziaływania, podejmowane wobec dzieci, zwłaszcza dzieci z utrudnieniami rozwojowymi i edukacyjnymi pozostawały, nawet częściowo, poza kontrolą?

Praca z małymi dziećmi jest bardzo odpowiedzialnym zadaniem. Każdy człowiek, a zwłaszcza dorosły, wkracając w świat dziecka musi mieć to poczucie. Zatem to, co proponuje dziecku musi być uzasadnione, sprawdzone i skuteczne.

Prawdziwe WSPOMAGANIE rozwoju dziecka możliwe jest wyłącznie gdy przyjmie się humanistyczną perspektywę. Osoba, która twierdzi, że traktuje dziecko podmiotowo i wspiera JEGO rozwój, a jednocześnie „realizuje” sztywny program nauczania i odnosi osiągnięcia dziecka do przewidywanych efektów i norm sama sobie przeczy.

Badania, które podjęłam, i których wyniki prezentuję w niniejszym opracowaniu można odczytywać na dwóch płaszczyznach. Pierwszej, dotyczącej po prostu przeglądu sposobów stosowanych przez nauczycieli-terapeutów w pracy z dziećmi z trudnościami w rozwoju i uczeniu się, ale przede wszystkim w drugiej, zawierającej odniesienia do określonych perspektyw filozoficznych (w tym aksjologicznych), psychologicznych, czy pedagogicznych.

1. Szybkie spojrzenie wstecz

Początek organizowania różnych form systematycznego edukacyjnego wspomaganie i terapii rozwoju dzieci można w Polsce datować na lata 50 ubiegłego wieku, kiedy to, jak pisze Irena Czajkowska „w niektórych świetlicach szkolnych i innych, organizowanych przez instytucje społeczne, nauczyciele pełniący dyżury pomagali uczniom w odrabianiu lekcji i uzupełnianiu braków i zaległości” (Czajkowska 1992, s. 262).

Pod koniec lat 50, na zlecenie Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, TPD zaczęło organizować poradnie społeczno-wychowawcze, w których dzieci z poważniejszymi trudnościami uzyskiwały większą pomoc. Wówczas najpowszechniej stosowaną metodą pracy terapeutycznej była leczniczo-pedagogiczna metoda opracowana przez Janinę Magnuską we współpracy z Anną Koźmińską i Teresą Danielewicz. Stołeczny Okręg TPD w Warszawie organizował wówczas zajęcia szkoleniowe, podczas których pracownicy poradni warszawskich, łódzkich i radomskich zapoznawali się z tą metodą oraz zaopatrywali w pomoce dydaktyczne potrzebne do jej stosowania (jak wiadomo, metoda opracowana przez J. Magnuską jest z różnymi modyfikacjami i uzupełnieniami stosowana do dzisiaj). W pedagogice specjalnej równie popularną wówczas metodą była metoda ośrodków pracy, wprowadzona w latach 20 ubiegłego wieku przez Marię Grzegorzewską.

2. Co ważnego dzisiaj?

W dzisiejszych czasach różnorodność form pomocy dzieciom z trudnościami rozwojowymi i w uczeniu się wykracza daleko poza te pierwsze modele rozwiązań. W dobie szybko postępującego rozwoju wiedzy medycznej, psychologicznej, pedagogicznej lingwistycznej, a także w związku z coraz większym dostępem do nowoczesnych tech-

nologii wzrasta także ilość i różnorodność metod, jakie wykorzystują w swojej pracy terapeuci pedagogiczni.

Wszędzie tam, gdzie istnieje możliwość dostępu do Internetu i nie ma bariery językowej, zanikają granice między najodleglejszymi od siebie krajami świata. Zrozumiałe jest zatem, że można spodziewać się większej łatwości w docieraniu do metod, programów i środków terapii, jeszcze niedawno dostępnych tylko dla nielicznej grupy specjalistów.

3. Co powinno być celem pracy terapeutycznej?

Z wielu definicji pracy terapeutycznej wynika, iż jest to proces, w którym biorą udział różne podmioty. Podmiotem tego procesu jest dziecko (uczeń, pacjent), podmiotami także są terapeuci, podmiotami są też rodzice. Poza czynnikami zewnętrznymi, to od właściwości poszczególnych podmiotów w znacznej mierze zależą efekty tego procesu. Ze strony dziecka (ucznia, pacjenta), oprócz poziomu jego ogólnego rozwoju liczą się przyczyny i charakterystyka trudności. Ze strony rodziców ważne są postawy, styl wychowania, uwarunkowania społeczno-kulturowe, wzorce, wiedza i rozumienie przyczynowo-objawowych cech trudności ich dziecka. W odniesieniu do specjalistów natomiast, przede wszystkim ich cechy osobowościowe, poziom kompetencji i warsztat.

W świetle humanistycznej pedagogiki „celem pracy terapeutycznej i pedagogicznej jest (...) porozumiewanie się jako „proces bezpośredniego i całkowitego kontaktu między podmiotami na płaszczyźnie ciała, uczucia i rozumu z uwzględnieniem kontekstu” (Petzold 1986, s. 320). Aby relacja ta była możliwa, zdrowa i skuteczna konieczna jest m.in. odpowiedzialność biorących w niej udział podmiotów. Szczególna zaś jest rola i odpowiedzialność terapeuty, wyznaczana „żywym stosunkiem do wartości” i „nigdy nie (...) kulturowo obojętna” (Olbrycht 2009, s. 45).

Warto zwrócić uwagę, iż współczesny nauczyciel-terapeuta znajduje się w specyficznej sytuacji aksjologicznej. Z jednej strony, ponosząc większą część odpowiedzialności za skuteczność procesu terapii powinien móc być m.in. wolny, indywidualny, kreatywny i autokreatywny, z drugiej zaś podlega kryteriom wymiernej użyteczności, przydatności, zysku czy pozycji na „rynku”. Dlatego, jak zdaje się nigdy wcześniej, staje się widoczne wyraźne rozdzarcie pomiędzy altruizmem a egoizmem, minimalizmem a konsumpcjonizmem, interesem jednostkowym a zbiorowym itp. Rozdzarcie to jest wzmacniane przez nieszczęśliwy system zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego, porównywanego często do zdobywania kolejnych zaświadczeń i certyfikatów, aniżeli starania się o wysokie wyniki własnej pracy.

Wiele mówiącą ilustracją tego dylematu może być wymiana zdań pomiędzy dwojgiem anonimowych nauczycieli, zamieszczona na forum internetowym OSKKO (<http://oskko.edu.pl/forum/watek.php?w=11402>):

„Ja (...) napisałam o Snoezellen –: ...w szkole tego typu jak moja – daje w wielu przypadkach nauczycielom złudzenie, że coś się z dziećmi robi. Nie przesadzałbym ze skutecznością jakiegokolwiek sprzętu... Jest to atrakcyjne, nowe, ŁADNE (...), pozwala nauczycielom tych naszych najtrudniejszych mieć satysfakcję, że „pracują na drogim sprzęcie”, rodzice są zadowoleni że ich dzieci mają coś nowego i dobrego.

A tak naprawdę, to ta najtrudniejsza droga otwierania kanałów komunikacyjnych i tak stoi przed nauczycielem i albo mu się uda (ze Snoezellen lub bez) albo nie... Poza tym prestiż – moi przyjaciele na tzw. zachodzie mają, «mam i ja» – jak w tej gumie Mamba...

Poza tym – ruch w interesie. Nie daje władzom zapomnieć, że jesteśmy.

Argumentacja – ja załatwiłem forszę, teraz na was kolej...

Bardzo dobrze że to napisałaś :)))

- - -

Wiele osób – mam nadzieję – czyta to co piszemy na forum...

Dobrze, że przeczytaj Twoją uwagę.

Nie wolno uprawiać stymulacji dla... stymulacji (no bo jest modna...).

Zła «stymulacja» jest gorsza od braku stymulacji...».

Heinrich Dauber (1997, s. 116) wymienia następujące konteksty w jakich przebiega proces terapeutyczny: kulturalny i materialny, socjalny i społeczny, historyczny i kulturowy oraz ponadosobisty (transpersonalny). Jak dalej pisze autor „ze związku i łączności z tymi czterema kontekstami wynikają cztery zadania: mieć świadomość swojej przestrzeni życiowej, świadomie tworzyć swoją przestrzeń działania, uświadomić sobie swoje własne pochodzenie, uznać ograniczoność własnej świadomości i doczesność własnej egzystencji (Daubert 1997, s. 116). Warto zauważyć, że ten krótki przykład powyższej, autentycznej wypowiedzi nauczycieli pozwala odnaleźć odniesienie do wszystkich zadań i rodzajów świadomości, o których pisze H. Dauber (1997).

Wybór sposobu realizacji procesu terapeutycznego przez nauczyciela powinien być w pełni świadomy i celowy, a jako taki, pozwalający na uzyskiwanie jak najlepszych efektów. Warto jednak pamiętać, że każda podejmowana przez terapeutę decyzja jest bowiem dwukierunkowa. Z jednej strony sama jest wynikiem różnych kontekstów, a z drugiej wywołuje w nich zmianę. Dlatego decyzje, np. jakiej metody, gdzie, za jaką cenę, jak długo, w jaki sposób uczyć się, a potem jaka metodę, kiedy, jak często, jak długo itd. stosować, są tylko z pozoru decyzjami łatwymi i nie budzącymi obaw. Tymczasem każdorazowo powodują zmiany w poszczególnych, nawet odległych społeczno-ekologicznych systemach, w których w różnych rodzajach interakcji

funkcjonują wszystkie podmioty procesu terapii. Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że każda podjęta przez terapeutę decyzja prędzej czy później powróci do niego samego w postaci zmienionych kontekstów procesu terapeutycznego.

4. Uzasadnienie podjęcia badań, cel i pytania badawcze

Dzieci z trudnościami w uczeniu się jest, jak się podaje w wielu źródłach, ok. 20% populacji. To jest znaczący odsetek. Na tyle widoczny, że koncentrują się wokół tego problemu prace zarówno pedagogów, psychologów, ale także prawodawców, znajdując przełożenie na pedagogiczną praktykę choćby w postaci wdrażanej od 2010 r. najnowszej reformy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wobec wysokiego odsetka uczniów doświadczających trudności w uczeniu się, znacząco wzrasta znaczenie profilaktyki, odpowiednio wczesnej diagnozy i skutecznej **terapii pedagogicznej**. Co za tym idzie wzrasta „popyt” na specjalistyczne metody pedagogicznego oddziaływania.

W odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie „rynek” usług pedagogicznych zwiększa „podaż”, przedstawiając bogatą ofertę różnorodnych kursów doskonalących, mających poszerzać zakres metodycznych kompetencji terapeutów. Konieczność ciągłego doskonalenia się nauczycieli, pedagogów, terapeutów, przyczynia się do stałego poszerzania tej „oferty” o treści nowe i atrakcyjne dla odbiorcy, jednocześnie konkurencyjne wobec już realizowanych. W rezultacie pojawiają się w Polsce nowe, autorskie lub adaptowane metody pedagogicznej interwencji, a wiele z nich jest dostępnych na jedno kliknięcie komputerowej myszki.

Zainteresowało mnie, czy taka dostępność i łatwość w docieraniu do różnych, nieznanych w Polsce metod terapeutycznych oznacza, że równie łatwo przenikają one do praktyki pedagogicznej?

Ciekawiło mnie jednak przede wszystkim, jakie są współcześnie sposoby nabywania umiejętności stosowania poszczególnych metod terapii? Gdzie i jak uczą się stosowania tych metod terapeuci? Czy i jakie warunki musiały spełnić badane osoby aby uzyskać uprawnienia do stosowania poszczególnych metod terapii pedagogicznej? Ile czasu trwały szkolenia z zakresu poszczególnych metod i jakie warunki musieli spełnić uczestnicy aby uzyskać uprawnienia do ich stosowania w procesie terapii pedagogicznej? Czy w ogóle, kto i w jaki sposób sprawdza wartość nabytych przez nich umiejętności?

Zastosowaną przeze mnie metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką ankietą, a narzędziem opracowany przeze mnie kwestionariusz ankietowy. Ankiety rozesłałam do poradni psychologiczno-pedagogicznych w całej Polsce i szkół podstawowych zlokalizowanych w miastach powiatowych. Po otrzymaniu ankiet zwrotnych podałam analizie 127 kompletnych ankiet. Wypełniło ją 125 kobiet i dwóch mężczyzn w wieku od 23 do 50 lat. Osoby ankietowane pracowały w zawodzie terapeuty od 1 roku do 20 lat. Większość z nich w szkołach podstawowych (65%), w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (25%), zaś 2% badanych osób pracowało w przedszkolach, a 1% w ośrodkach wczesnej interwencji. Otrzymałam także 7% ankiet od specjalistów pracujących w innych placówkach, jak przychodnie zdrowia, sądy rejonowe, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, centra zajęć pozaszkolnych itp.). Niespełna 1% stanowiły placówki niepubliczne. Przeważająca większość badanych pracowała w wymiarze pełnego etatu (88% osób).

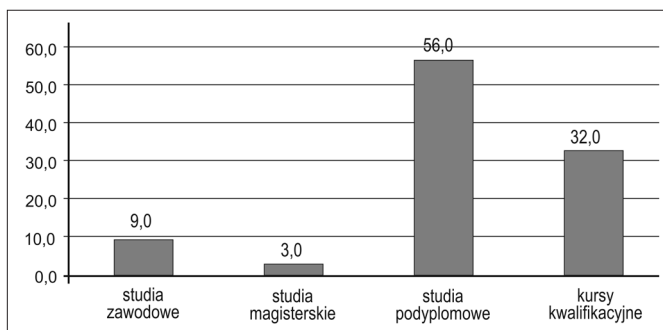
5. Prezentacja i analiza wyników badań

Przeprowadzona analiza pokazała, że pomimo znacznego odsetka ankiet, które nie zostały zwrócone lub zwrócone niekompletne lub z różnymi dopiskami (otrzymałam m.in. komentarze typu: „w mojej placówce nie ma uczniów wymagających terapii pedagogicznej, lub

też „nie wyrażam zgody na testowanie moich pracowników”), badania zachowały zamierzony ogólnopolski charakter. Otrzymałam ankiety ze wszystkich województw. Miejscowości, z których otrzymałam poddane analizie ankiety zwrotne liczyły od 200 mieszkańców (np. Kanibród, Więsiowice – kujawsko-pomorskie), przez kilka tysięcy (np. Duszniki-Zdrój – dolnośląskie, Kórnik – wielkopolskie, Wojnicz – małopolskie), kilkadziesiąt tysięcy (np. Jędrzejów – świętokrzyskie, Biała Podlaska – podlaskie) do kilkuset tysięcy (np. Gliwice – śląskie, Wrocław – dolnośląskie, Białystok – podlaskie, Kraków – małopolskie) aż do ponad miliona mieszkańców (Warszawa – mazowieckie).

Kwalifikacje do **pracy na stanowisku nauczyciela-terapeuty** 56% ankietowanych zdobyło w wyniku ukończenia studiów podyplomowych. Około 1/3 badanych (32% osób) na kursach kwalifikacyjnych, ok. 9% badanych na studiach zawodowych (licencjackich), a pozostałe 3% badanych na studiach magisterskich. Dane te ilustruje Wykres 1.

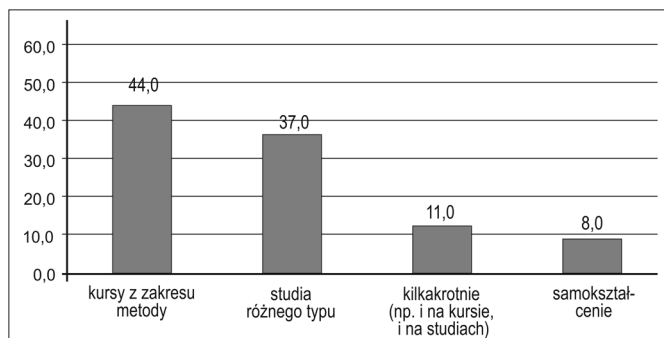
Wykres 1. Sposób uzyskania kwalifikacji do pracy na stanowisku nauczyciela-terapeuty



Źródło: badania własne

Wiedzę i deklarowane umiejętności **stosowania określonych metod terapii w praktyce** pedagogicznej osoby badane zdobywały najczęściej w czasie kursów (44% wymienionych metod) lub w czasie studiów (37%). W 11% przypadków wymienionych metod deklarowano poznawanie ich co najmniej dwukrotnie (najczęściej osoby deklarowały, że usłyszały po raz pierwszy o danej metodzie na studiach, a później dokształciły się w jej zakresie na specjalnym kursie). Niekiedy ankietowani deklarowali także samodzielne zdobywanie wiedzy i umiejętności stosowania różnych metod terapii, polegające m.in. na studiowaniu literatury metodycznej, obserwowaniu zajęć prowadzonych przez inne osoby (8% metod było poznawanych w ten sposób). Dane te ilustruje Wykres 2.

Wykres 2. Sposoby zdobywania deklarowanych umiejętności w zakresie stosowania danej metody w praktyce terapeutycznej

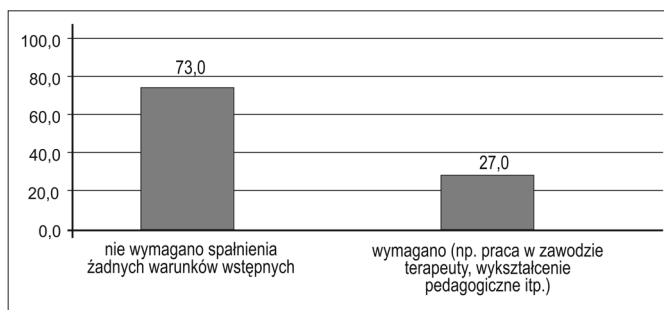


Źródło: badania własne

Jak deklarowali respondenci, w odniesieniu do 73% szkoleń (w 333 przypadkach na 455 odbytych przez terapeutów szkoleń) z zakresu określonych metod, **nie formułowano żadnych warunków wstępnych**, jakie musiałyby spełnić przyszły uczestnik. W mniej niż

1/3 przypadków (27%) ankietowani musieli wykazać się określonymi **umiejętnościami lub cechami**, które decydowały o wzięciu udziału w szkoleniu czy przyjęciu na studia. Wśród warunków wymieniano np.: pracę w charakterze terapeuty pedagogicznego, ukończenie szkolenia niższego stopnia, wykształcenie pedagogiczne, zaliczenie wstępnego testu psychologicznego, czy też objęcie kilkorga uczniów programem i podpisanie kontraktu (Wykres 3).

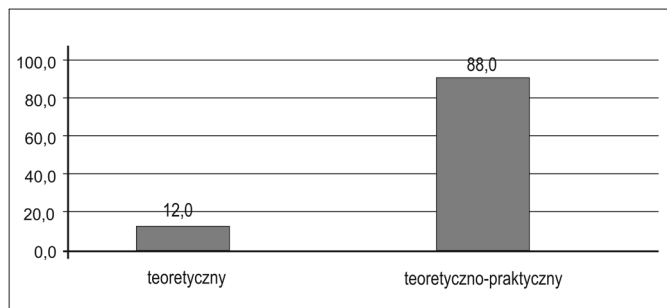
Wykres 3. Warunki wstępne jakie musieli spełnić badani terapeuci aby móc uczestniczyć w szkoleniu



Źródło: badania własne

Ankietowani terapeuci deklarowali, że w 88% przypadków zajęcia, po zrealizowaniu których uważali, że nabyli uprawnień do samodzielnego stosowania danej metody terapii w praktyce pedagogicznej, miały charakter **teoretyczno-praktyczny**. Pozostałe 12% szkoleń zrealizowano wyłącznie w formie zajęć **teoretycznych** (Wykres 4).

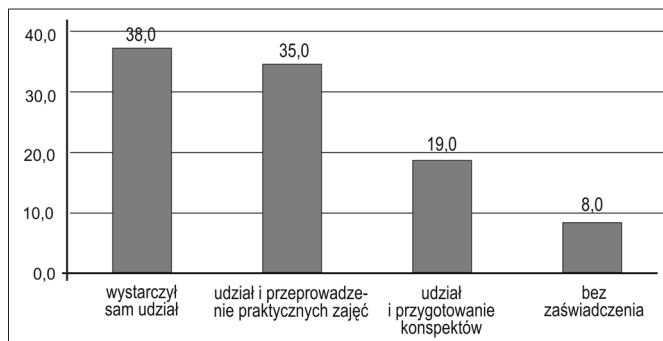
Wykres 4. Charakter zajęć, w czasie których badani uczyli się poszczególnych metod terapii pedagogicznej



Źródło: badania własne

Zdaniem części respondentów wystarczającym warunkiem nabycia uprawnień w zakresie danej metody, w odniesieniu aż do 38% przypadków, był fakt samego tylko **wzięcia udziału** w szkoleniu lub zajęciach realizowanych na kursie lub studiach. Zwłaszcza w przypadku studiów, zdarzało się, że udział w zajęciach z jednego przedmiotu był postrzegany przez terapeutów jako wystarczający do uzyskania uprawnień w zakresie kilku metod terapii jednocześnie. Tylko w 35% przypadków szkoleń uczestnik starający się o nabycie uprawnień do stosowania określonej metody w pracy z dziećmi był zobligowany do **przygotowania konspektu i przeprowadzenia zajęć praktycznych** z jej wykorzystaniem. W 19% przypadków, oprócz samej tylko obecności na szkoleniu, wymagano od uczestników tylko **przygotowania konspektów**, zaś wystarczającym sposobem nabycia uprawnień do stosowania 8% metod było, zdaniem części ankietowanych, **samoksztalcenie** (Wykres 5):

Wykres 5. Warunki nabycia uprawnień do stosowania danej metody w praktyce pedagogicznej



Źródło: badania własne

Z analizy uzyskanych danych wynika ponadto, że tej samej metody słuchacze (studenci) uczą się na zajęciach obejmujących różny wymiar godzinowy (wyłączając samokształcenie). I tak, np. w grupie najczęściej stosowanych metod, umiejętności stosowania jednej z nich można było nabyć zarówno po 60. godzinach zajęć, po 44. godzinach, 30., 20., 10., a niekiedy już nawet po 4. godzinach zajęć. Innej metody uczono się zarówno na 120-godzinnych szkoleniach, jak i na szkoleniach obejmujących od 10–25 godzin.

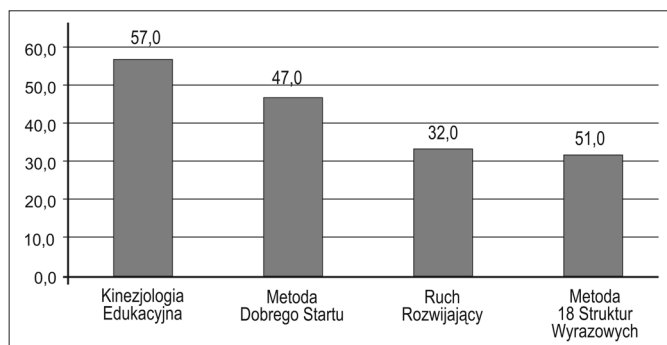
Jest zrozumiałe, że szkolenia różnią się między sobą liczbą godzin (można przecież przyjąć, że różnią się także zakresem przekazywanych treści, stopniem ich szczegółowości, zaawansowaniem uczestników itp.), co jednak niepokojące, wszyscy ankietowani, także te osoby, które ukończyły najkrócej trwające szkolenia (6,5 i 4-godzinne), deklarowały swoje UMIEJĘTNOŚCI w tym zakresie i STOSOWANIE podanych metod w praktyce pedagogicznej.

Osoby ankietowane na pytanie o stosowane metody odpowiadały wymieniając różne rodzaje działań mających związek z ich pracą terapeutyczną z dzieckiem. Wszelkie rodzaje swojej i dziecka aktywności ankietowani nazywali *metodami*. W wyniku tego wachlarz „metod”

stosowanych przez badanych terapeutów objął łącznie 71 różnych rodzajów programów terapeutycznych i ćwiczeń¹.

Do metod, których stosowanie ankietowani deklarowali najczęściej badani należały: Kinezylogia Edukacyjna – 73 osoby (57%), Metoda Dobrego Startu – 60 osób (47%), Ruch Rozwijający – 41 osób (32%) oraz Metoda 18 struktur wyrazowych – 40 osób (31%) (Wykres 6.).

Wykres 6. Najczęściej stosowane metody terapii pedagogicznej



Źródło: badania własne

Metoda Paula E. Dennisona, znana także pod nazwą Gimnastyki Mózgu (Brain Gym®) czy **Kinezylogii Edukacyjnej** została opracowana w połowie lat 70. ub. wieku. Stopniowo zjednując sobie rzesze zwolenników, jak gromadząc znaczące grono przeciwników, budząc co najmniej tak silne przekonania i nadzieje, jak i obawy oraz sprzeciw wobec jej stosowania. W naszym kraju problem naukowych podstaw

¹ Metodologiczna analiza i pojęciowe uporządkowanie wymienionych przez respondentów rodzajów podejmowanych przez nich działań i stosowanych ćwiczeń znajdzie się w odrębnym opracowaniu.

i skuteczności tej metody zreferowano w 2006 r., kiedy prof. dr hab. Anna Grabowska przygotowała na zlecenie Komitetu Neurobiologii Polskiej Akademii Nauk opinię dotyczącą tej metody w kontekście najnowszej wiedzy o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu. W jednej z publikacji, szeroko omawiającej kinezylogię edukacyjną, sama Autorka stwierdza, iż głębsze zapoznanie się z tą metodą, traktowaną przez nią pierwotnie jako „mogącą przynieść ogólne pozytywne efekty” spowodowała u niej „radykałną zmianę (...) stosunku do propozycji terapii metodami kinezylogii” (Grabowska 2008, s. 42). Anna Grabowska pisze m.in., że „wszystkie teksty, z jakimi się zapoznałam (a było ich bardzo wiele, w tym teksty przysłane mi przez Międzynarodowy Instytut Neurokinezylogii), zawierają fałszywe z punktu widzenia współczesnej nauki tezy i posługują się nie do przyjęcia terminologią, świadczącą o tym, że autorzy tych tekstów są zupełnymi laikami jeśli chodzi o zagadnienia funkcjonowania mózgu” (Grabowska 2008, s. 42). Autorka zwraca także uwagę na nadużycie, jakiego dopuszczają się autorzy metody, a mianowicie posługiwanie się nazwiskami „autentycznych autorytetów jak Antonio Damasio, Roger Sperry czy Jean Piaget dla uwiarygodnienia tekstów kinezylogii edukacyjnej” (Grabowska 2008, s. 42). Przedstawiając wnioski z przeprowadzonej analizy A. Grabowska pisze:

- „1. Założenia metody Dennisona nie są zgodne ze współczesną wiedzą dotyczącą funkcjonowania mózgu.
2. Większość tez dotyczących wyników rzekomych badań naukowych, na których opiera się metoda jest fałszywa.
3. Opisy procesów i zasad funkcjonowania mózgu zawarte w publikacjach kinezylogii edukacyjnej nie mają sensu z punktu widzenia naukowego.
4. Dr Paul E. Dennison najprawdopodobniej nigdy nie prowadził badań naukowych nad wpływem proponowanych przez niego ćwiczeń na procesy zachodzące w mózgu oraz na wyniki uczenia się.

5. Niektóre proponowane przez niego ćwiczenia ruchowe mogą przynosić pozytywne skutki, zwłaszcza w zakresie poprawy funkcji ruchowych i wzrokowo-motorycznych” (Grabowska 2008 s. 51).

Jak wynika z podsumowania przeprowadzonej przez A. Grabowską analizy piśmiennictwa na temat metody Dennisona, zwłaszcza w kontekście znacznego stopnia rozpowszechnienia tej metody w Polsce, wydaje się, że przez szacunek dla czasu edukacyjnego dzieci z zaburzeniami i utrudnieniami rozwojowymi, nie należy przeceniać skuteczności polecanych w tej metodzie ćwiczeń².

Na drugim miejscu pod względem stopnia rozpowszechnienia znalazła się **Metoda Dobrego Startu**, którą w latach 1967–1980, wzorując się na francuskiej metodzie Bon Depart, z inspiracji Hanny Jaklewicz i przy współpracy zespołu Poradni Nerwic w Gdańsku oraz nauczycieli przedszkoli opracowała Marta Bogdanowicz.

Metoda Dobrego Startu jest systemem ćwiczeń, różniących się między sobą stopniem trudności, oddziałujących przede wszystkim na procesy instrumentalne: percepcyjne i motoryczne. Zasadniczą

² Ważne wydaje się też wiedzieć, choć stosowania tej metody nie deklarował żaden z badanych terapeutów, że kinezylogia jest stosowana już także w nowej formie, w postaci metody One Brain – Three In One Concept (Jeden/jednolity mózg/umysł – Trzy w jednym – jedność ciała, umysłu i ducha). Zdarza się, że propagują ją właśnie kinezyjolodzy edukacyjni (zob. np. <http://www.teresawilk.pl>). Jak twierdzą zwolennicy tej opracowanej w Stanach Zjednoczonych, w latach 80. metody, opiera się ona na holistycznym podejściu do człowieka. Łączy zasady kinezylogii stosowanej, barometr zachowań, medycynę chińską, psychologię, zasady działania esencji kwiatowych Bacha i wiele innych teorii wspomagania wszechstronnego rozwoju człowieka. Głównym celem jej stosowania jest uwalnianie od negatywnego ładunku emocjonalnego i integrowanie człowieka na trzech poziomach: ciała, umysłu i ducha. Praca tą metodą bazuje na doświadczeniach z przeszłości i eliminując ich negatywne konotacje przywraca możliwość wyboru sposobu reagowania w teraźniejszości (Grzegorz 2003).

rolę w metodzie odgrywają elementy wzrokowe, słuchowe i motoryczne, najczęściej zharmonizowane ze słuchowymi. Celem metody jest jednocześnie usprawnienie czynności analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego, kształcenie lateralizacji, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni. Jako integrującą pracę kilku analizatorów Metodę Dobrego Startu określa się mianem wielozmysłowej. Obecnie znane są już trzy formy modyfikacji podstawowej metody i są to: „Piosenki do rysowania” – dla dzieci w wieku od 4 lat, (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka 2006), „Piosenki i znaki” – dla dzieci od 6 lat (Bogdanowicz 1985) oraz „Piosenki na literki” – dla dzieci od 7 lat (Bogdanowicz, Tomaszewska 1993). Metoda Dobrego Startu może być stosowana zarówno w celach profilaktycznych, diagnostycznych, edukacyjnych, jak i terapeutycznych. Współcześnie znajduje zastosowanie także w pracy z dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami wynikającymi z różnych przyczyn (niepełnosprawności intelektualnej, ruchowej, wad wzroku, słuchu itd.).

Pierwsze badania efektywności Metody Dobrego Startu przeprowadzono już w roku szkolnym 1969/70 w Poradni Nerwic Wojewódzkiej Przychodni Specjalistycznej dla Kobiet i Młodzieży w Gdańsku (Bogdanowicz 1989). W roku szkolnym 1973/74 metoda była w formie eksperymentu (z grupą badaną i kontrolną) realizowana jako część programu dydaktycznego w najstarszej grupie przedszkola (Bogdanowicz 1989, s. 65-66). Wyniki jednych z ostatnich badań skuteczności metody Marty Bogdanowicz i Wirginii Loebel opublikowały w 1983 r. (Bogdanowicz, Loebel 1983).

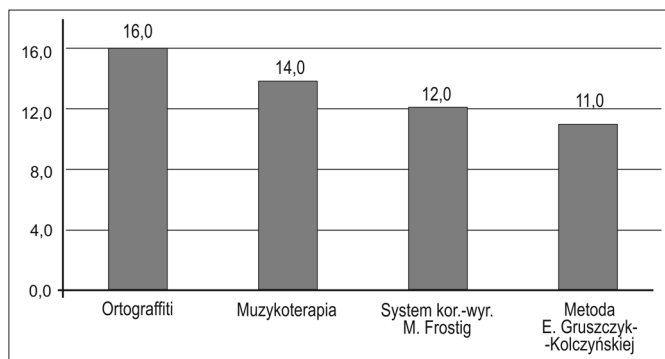
Ruch Rozwijający Weroniki Sherborne to metoda, podobnie jak dwie poprzednie, znana w Polsce od lat 70. XX wieku. W Polsce rozpropagowała ją sama Autorka, która w latach 80. wraz ze swoimi współpracownikami prowadziła szkolenia w wielu miastach. Metoda Ruchu Rozwijającego jest stosowana w pracy z dziećmi i młodzieżą, a także osobami dorosłymi i bogato opisywana w literaturze. Jej wielką zwolenniczką i propagatorką jest także M. Bogdanowicz, która jest

jedną z pięciu osób upoważnionych do prowadzenia kursów z zakresu tej metody w Polsce. W ostatnich latach pojawiło się wiele publikacji dotyczących samej metody, jak i prezentujących wyniki badań nad jej efektywnością. Do najważniejszych należy zaliczyć książki autorstwa m.in. M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyskiej (1992) *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka* (Warszawa) oraz M. Bogdanowicz A. Kasicy (2003) *Ruch Rozwijający dla wszystkich. Efektywność Metody Weroniki Sherborne* (Gdańsk).

Ostatnią metodą, której stopień rozpowszechnienia jest równie wysoki jest **Metoda 18 struktur wyrazowych** Ewy Kujawy i Marii Kurzyny. Metoda opiera się na analizie sylabowo-głoskowej wyrazów w powiązaniu z ich budową literową. Celem tej metody jest nauczenie automatycznego nazywania kształtów kombinacji liter oraz rozwijanie zdolność umieszczania ich w słowie, w odpowiedniej kolejności. Zajęcia z zastosowaniem tej metody prowadzi się według stałego schematu, a rodzaje stosowanych w czasie zajęć ćwiczeń powtarzają się. Charakterystyczną cechą tego sposobu postępowania jest doskonale dobrany i usystematyzowany materiał językowy, o wzrastającym stopniu trudności ze względu na kryterium budowy głoskowo-literowej poznawanych struktur. Do charakterystycznych ćwiczeń należą tzw. wprawki, łańcuch sylabowo-wyrazowe i głoskowo-wyrazowe, suwaki sylabowe. Choć nie są mi znane opracowania referujące wyniki badań efektywności samej metody, to jej wysokie ustrukturyzowanie, systematyczne podwyższanie poziomu trudności i oparcie metody na rzetelnych podstawach językoznawczych i dydaktycznych pozwala sądzić, że ma wiele cech właściwych skutecznym sposobom pracy z uczniami z trudnościami w czytaniu i pisaniu.

W drugiej grupie pod względem powszechności stosowania znalazły się: Program **Ortografitti** – stosuje go 20 osób (16%), **Muzykoterapię** – 11 osób (14%), system korekcyjno-wyrównawczy **Marianne Frostig i Davida Horn'a** – 15 osób (12%) oraz **Dziecięcą matematykę** Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej – 9 osób (11%) (Wykres 7).

Wykres 7. Druga, pod względem częstotliwości, grupa metod stosowanych w terapii pedagogicznej



Źródło: badania własne

Pozostałe 63 „metody” uzyskały odpowiednio coraz niższe wskaźniki powszechności stosowania. Właśnie w tej grupie, obok metod, których pozycja naukowa jest ugruntowana i potwierdzona licznymi pracami naukowymi (jak np. Metoda Integracji Sensorycznej A. Jean Ayers czy program percepcyjno-motoryczny Newell C. Kephart’a), znalazły się także metody, których podstawy naukowe (podobnie jak w przypadku Kinezyjologii Edukacyjnej) zostały zakwestionowane (Grabowska 2008, s. 42-52).

Szczególną uwagę należy poświęcić zwłaszcza Metodzie Silvy, bo i tą metodą, jak deklarowali w badaniach, posługują się niektórzy nauczyciele-terapeuci³.

Na oficjalnej stronie internetowej **Metody Silvy – Polska** (<http://www.silva.alpha.pl>), jest ona definiowana jako „kurs samokontroli

³ Szczegółowy wykaz metod, które znalazły się w trzeciej grupie pod względem stopnia powszechności stosowania zamieściłam w rozdziale przyjętej do druku pracy zbiorowej pod red. Ewy Ogrodzkiej-Mazur pt. *Edukacja małego dziecka. Konteksty rozwojowe i wychowawcze*.

umysłu, podczas którego słuchacze uczą się posługiwać zmodyfikowanymi stanami umysłu w celu efektywnego rozwiązywania problemów”. Celem podstawowego kursu jest opanowanie umiejętności „normalnego ukierunkowania swojej osobowości w stronę pozytywnego nastawienia i poglądu na życie”, opanowanie „technik studiowania i zdawania egzaminów, które są w stanie ogromnie pomóc w uzyskiwaniu lepszych ocen w szkole i na studiach”, „ukierunkowanie ogromnych możliwości naszych procesów podświadomych w celu ustanowienia lepszej kontroli i uzyskania żądanych wyników w takich dziedzinach jak: samokontrola, zdrowie, sport, motywacja, pewność siebie, pozytywne zmiany osobowości itp.”, nauczanie się korzystania z poziomów umysłu, które dadzą wam możliwość skorzystania z informacji wynikającej zarówno z logicznej analizy faktów, jak i waszej intuicji”, a ponadto: „rozwój możliwości twórczych”, opanowanie technik „głębokiego rozluźnienia”, „kontroli snu”, „kontroli budzenia się”, „kontroli bólu głowy i marzeń sennych”, „kontroli bólu”, „kontroli wagi ciała”, „kontroli nawyków”. W czasie kursu dla dzieci: Samokontrola Umysłu – Silva dla dzieci (<http://www.kursydla dzieci.eu/kursy-dla-dzieci/metoda-silvy/program-kursu>), możemy dowiedzieć się, że uczestnicy (najlepiej w wieku 7–12 lat) będą uczyć się jak: „poprawić pamięć i koncentrację, szybciej i efektywniej uczyć się, podejmować prawidłowe decyzje, pozbyć się koszmarów nocnych i spokojnie spać, opanować swą nadmierną ruchliwość, zwiększyć swoją samodzielność, umiejętnie kierować sobą, rozwinąć swoją kreatywność i twórcze myślenie, podnieść samoocenę, rozwiązywać problemy, osiągać zamierzone cele, nauczyć się być lepszym kolegą/koleżanką, być zdrowszym i dbać o swoją kondycję, osiągać radość i harmonię życia już od najmłodszych lat”. Czas trwania tego kursu to... dwa dni.

Z opinią dotyczącą metody „Doskonalenia umysłu Jose Silvy” wystawioną w 1997 r. przez Biskupa Zygmunta Pawłowicza (odpowiedzialnego z ramienia Episkopatu Polski za problem sekt i nowych

ruchów religijnych) na prośbę bp. Tadeusza Pieronka, sekretarza Episkopatu Polski można zapoznać się m.in. w książce księdza Aleksandra Posackiego (2007) pt. *Psychologia i New Age*. Można przeczytać w niej m.in., że metoda Silvy jest *techniką manipulacji psychicznej, czyli rodzajem techniki oddziałującej na podświadomość, mającej doprowadzić do świadomej kontroli nad poziomami mózgu. (...) Stąd określenie metody: „Rozwijania Umysłu” czy „Doskonalenia Umysłu”. Silva „manipuluje” w pewnym sensie również nazwiskami uczonych i nazwami ośrodków naukowych, chcąc nadać swej metodzie charakter „naukowy”* (Posacki 2007, s. 269).

Jak wynika z przedstawionych wyników badań współcześnie terapeuci pedagogiczni posługują się w swojej pracy bardzo wieloma odmiennymi metodami. Przygotowują się do ich stosowania w praktyce w czasie różnych form kształcenia i samokształcenia. Analizy zebranych materiałów pokazuje, iż rzeczywistość współczesnej terapii pedagogicznej stwarza zarówno szanse dla rozwoju dziecka, jak i niesie ze sobą pewne zagrożenia.

Szanse

Dzięki istnieniu zróżnicowanych sposobów i wielu możliwości zdobywania kwalifikacji do pracy na stanowisku nauczyciela-terapeuty zdobycie tytułu pedagoga korekcyjnego jest możliwe w różnym wieku życia oraz w różnym momencie kariery zawodowej osoby zainteresowanej. W szerszej perspektywie umożliwia to lepsze reagowanie np. na wzrost zapotrzebowania na specjalistów z zakresu terapii pedagogicznej w danym środowisku lokalnym, przez co umożliwia lepszy dostęp do specjalisty większej liczbie osób wymagających jego pomocy. Możliwość zdobycia dodatkowych kwalifikacji przez osoby posiadające przygotowanie pedagogiczne jest także nie bez znaczenia w dobie dzisiejszych zmian demograficznych i kurczenia się rynku pracy dla nauczycieli.

Decentralizacja specjalistycznego kształcenia umożliwia łatwiejsze przygotowanie do pracy terapeutycznej osób zamieszkujących w różnych regionach kraju.

Szeroka gama możliwych do stosowania metod terapeutycznych pozwala na lepsze zaspokojenie indywidualnych specjalnych potrzeb i dostosowanie do możliwości różnych dzieci i na różnych etapach procesu wspomagania ich rozwoju.

Zagrożenia

Całkowita lub, co najmniej, bardzo duża dowolność w odniesieniu do warunków merytorycznych, organizacyjnych i finansowych dotyczących organizowania kursów i szkoleń oraz ustanawiania wymagań pozwalających na zdobycie uprawnień i proces certyfikowania powoduje, iż kompetencje różnych osób, zdobywających kwalifikacje w różnych ośrodkach kształcenia są nieporównywalne.

Istotna różnorodność sposobów i znaczące rozbieżności zwłaszcza w zakresie liczby godzin zajęć z zakresu tej samej metody realizowanych w różnych ośrodkach mogą sprzyjać sytuacji, w której nie zawsze istnieje możliwość oceny „okiem trenera” wiedzy i umiejętności zastosowania metody w praktyce.

Deklarowanie przez respondentów stosowania w pracy z dziećmi metod o nie potwierdzonej skuteczności, i których naukowe podstawy są sprzeczne z dzisiejszą wiedzą nasuwają podejrzenie, że nadzór pełniony przez pewną część osób odpowiedzialnych za stosowane w placówce metody pracy jest fikcyjny, lub też, że brak im jest wystarczających kompetencji.

Uznawanie przez niektórych terapeutów samokształceniowej drogi zapoznania się z wybranymi metodami (w niektórych przypadkach wymagającymi kilkustopniowych szkoleń) powoduje, iż uzyskane tą drogą umiejętności mogą nie być wystarczające do samodzielnej pracy. Brak odczuwania przez niektórych respondentów

jakiegokolwiek dysonansu, pomiędzy stwierdzaniem przez nich faktu posiadania kompetencji, a często bardzo krótkim czasem trwania szkolenia w zakresie danej metody stawia pod znakiem zapytania zdolność tych osób do refleksyjnego ustosunkowywania się w ogóle do własnej pracy.

Na części szkoleń z zakresu metod terapii pedagogicznej nabywanie „umiejętności” stosowania tych metod w praktyce odbywa się wyłącznie w sposób teoretyczny (uczestnicy nie prowadzą żadnych praktycznych ćwiczeń, a zwłaszcza z dziećmi), co także powinno skłonić do zastanowienia się nad efektywnością wykorzystania bezcennego, edukacyjnego czasu dziecka.

Prawie połowa kursów i szkoleń kończy się nadaniem uprawnień lub wydaniem certyfikatu wyłącznie za sam udział w zajęciach (uczestnicy nie prowadzą zajęć pozwalających na ewaluację ani nawet nie przygotowują konspektów/scenariuszy takich zajęć).

Z analizy przedstawionych wyników przeprowadzonych przeze mnie badań wynika więc, że część dzieci biorących udział w specjalistycznych zajęciach ma do czynienia z osobami, których kompetencje (wiedza i umiejętności praktyczne) z zakresu stosowanych przez nich metod terapii pedagogicznej mogą budzić wątpliwości. Co więcej, u części osób powołanych do pełnienia metodycznego nadzoru fakt ten nie budzi żadnego niepokoju, ani nie powoduje podjęcia określonego procedurami postępowania.

Wnioski

Można się spodziewać, że dość szybko będą pojawiały się jeszcze nie znane w Polsce kolejne metody terapii. Będą pojawiały się, i... będą stosowane. Wyrazem szacunku dla dziecka jako podmiotu terapii, w poczuciu odpowiedzialności za jednostki oddawane pod specjalistyczną opiekę terapeutów, jak też wyrażając troskę o dobre

imię samych terapeutów pedagogicznych należy: zastanowić się, czy i jak funkcjonują procedury weryfikacji zarówno naukowych podstaw, jak i jaka jest skuteczności metod, które są wprowadzane do praktyki pedagogicznej, – zweryfikować obowiązujące lub opracować nowe standardy w zakresie szkoleń nauczycieli-terapeutów uprawnionych do stosowania określonych metod w pracy z dziećmi.

Literatura

- Bogdanowicz M., Loebl W. (1983) *Efektywność metody dobrego startu w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*, „Logopedia” 13/15, s. 69-85.
- Bogdanowicz M., Tomaszewska M. (1993) *Piosenki na literki. Podręcznik i kasy z nagraniami*. Gdynia.
- Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E. (2006) *Piosenki do rysowania*, Gdańsk.
- Bogdanowicz M. (1985) *Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat*, Warszawa.
- Borkowska M. (2008) *Opinia dotycząca kinezylogii edukacyjnej*, [w:] K. Korab (red.), *Kinezylogia edukacyjna. Nauka, pseudonauka czy manipulacja?*, Warszawa.
- Czajkowska I. (1992) *Działalność Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 5/6, s. 262.
- Dauber H. (1997) *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, Kraków.
- Grabowska A. (2008) *Kinezylogia edukacyjna w świetle najnowszych badań o mózgu* [w:] K. Korab (red.), *Kinezylogia edukacyjna. Nauka, pseudonauka czy manipulacja?* Warszawa.
- Grzegorz M. (2003) *Metoda One Brain*, Białystok.
- Klus-Stańska D. (2009) *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa.
- Korab K. (2008) (red.), *Kinezylogia edukacyjna. Nauka, pseudonauka czy manipulacja?* Warszawa.
- Kujawa E., Kurzyńska M. (1994) *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu metodą 18 struktur wyrazowych*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2007) *Miedzy patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław.
- Lewowicki T. (1997) *Przemiany oświaty*, Warszawa.

- Olbrycht K. (2009) *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń.
- Petzold H. (1986) *Konfluenz, Kontakt, Begegnung und Beziehung als Dimensionen therapeutischer Korrespondenz in der Integrativen Therapie*, „Integrative Therapie, Zeitschrift für Verfahren humanistischer Psychologie und Pädagogik“ 12, Jg., H. 4, S. 320-341.
- Posacki A. (2007) *Psychologia i New Age*, Gdańsk.
- Włodek-Chronowska T. (red.), (1993) *Terapia pedagogiczna*, Kraków.



ISBN 978-83-901609-6-2