

Monika Wiśniewska-Kin

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.04>

ORCID: 0000-0002-6300-8435

Uniwersytet Łódzki

monikawk@uni.lodz.pl

Dziecięce kompetencje do przeciwstawiania się w kulturze szkoły polskiej

Summary

Children's Oppositional Competences in the Culture of the Polish School

The paper presents the results of an educational research project implemented in the school year 2016/2017 in selected primary schools in urban environment (Łódź). The aim of the study was to diagnose oppositional discursive strategies (initial opposition movements, relationships between partners, reaching agreement), in a group of thirty 8- to 9-year-olds and 9- to 10-year-olds. The research was conducted in a place that provides children with natural play conditions (school common room). The investigator appeared in the role *participant as an observer* (the researcher came from the examined environment and had the opportunity to "blend into" the events). The material came from participant observation. The observation embraced practical and socio-cognitive activity of the pupils. The results enables recognition of cognitive-social and communicative-interactive competences of the child. In none of the observed opposition episodes physical violence was applied to the interlocutor (only in a few cases children continued to dispute). In the process of reaching agreement in disputable situations, the children focused on agreeing on conflicting behaviours, opinions or views without an adult intermediary (despite the fact that children did not always reach an immediate agreement in the disputed situation).

Keywords: early education, child's development, oppositional discourse

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, rozwój dziecka, dyskurs opozycyjny

Namysł nad dziecięcymi strategiami przeciwstawiania się rozmówcy daje możliwość zrekonstruowania zdolności poznawczych uzewnętrzniających się w werbalnych i pozawerbalnych reakcjach dzieci w sytuacjach spornych. Umożliwia też zbadanie takiego rodzaju myślenia i działania dzieci, który ma interakcyjny charakter: w trakcie spierania się dzieci nie tylko uczą się dostrzegać inny niż własny punkt widzenia, ale też wypracowują styl argumentacji, rozwijają umiejętność negocjowania zróżnicowanych stanowisk oraz stosowania różnych strategii w rozwiązywaniu sytuacji spornych. Uczą się też rozpoznawania wzajemnych zachowań dzięki analizowaniu nie tylko semantycznej treści wypowiedzi, ale także gestów, mimiki i ruchu ciała.

Badacze tego zjawiska są zgodni co do tego, że: „pojawienie się przeciwstawnych stanowisk wywołuje procesy katalizujące rozwój różnych sfer kompetencji dziecka: poznanczo-społecznej, komunikacyjno-interakcyjnej oraz socjolingwistycznej” (Shugar 1995: 140). Co więcej, „kłótnia, dyskusja pierwotna i dyskusja właściwa traktowane są jako kolejne etapy rozwojowe, uobecniające się w sytuacjach rozbieżności i współdziałania” (Piaget 1929: 25). U podstaw tego przekonania leży założenie, że „w procesie dyskursu opozycyjnego jednostka jest zmuszona do rozpoznawania i »zgrania« sprzecznych zapatrywań na daną kwestię” (Shugar 1995: 140). Psychologiczne ujęcie dyskursu opozycyjnego w kontekście interakcji rówieśniczych prowadzi więc do wniosku, że dziecięce umiejętności koordynowania własnej aktywności z aktywnością cudzą w sytuacjach spornych wymagają wsparcia, ponieważ kształtują i wyznaczają perspektywę podmiotu w każdej sytuacji społecznej (Shugar 1995: 144).

Wobec tych doniesień badawczych problematyczna staje się marginalizowana pozycja dziecięcego dyskursu opozycyjnego w kulturze szkoły polskiej. Jak dowodzi Dorota Klus-Stańska, wieloletnia badaczka problematyki *dziecka w instytucji, instytucji w dziecku*¹, „w warunkach realiów szkolnych mamy do czynienia z uczniami przez większość czasu unieruchomionymi w szkolnych ławkach, skłanianymi w czasie lekcji do milczenia i radykalnego ograniczania kontaktów z rówieśnikami, zajmującymi się zadaniami standardowymi, dla których są zawsze odgórnie ustalone sposoby postępowania, a w obszarze znaczeń społecznych proponuje się im jedynie sytuacje jednoznaczne, skondensowane moralizatorsko, odnoszące się do stereotypowych ról społecznych i przepisów je regulujących” (Klus-Stańska 2008: 37; 2009, 2010a, 2010b, 2016).

Konieczna jest więc ponowna dyskusja o „wygaszanych” w przestrzeni szkoły dziecięcych kompetencjach do przeciwstawiania się rozmówcy. Spróbuję ją zainicjować przez przywołanie podstawowych kategorii analitycznych poświęconych temu zagadnieniu oraz ukazanie strategii metodologicznych związanych z badaniem dynamicznego zjawiska, jakim jest dziecięcy dyskurs opozycyjny z jego wielorakimi uwikłaniami kulturowymi.

Rozpocznę od objaśnienia kluczowych dla tekstu pojęć. Termin „kompetencje” budzi wątpliwości zarówno wśród polonistów, jak i pedagogów (Patrzałek 1998, 1999; Żuchowska 1999; Uszyńska-Jarmoc, Bilewicz (red.) 2015). Wątpliwości te wynikają zapewne z braku wykładni sensu używanego pojęcia oraz niejasności zakresu znaczeniowego słowa. Nadużywane w działaniach związanych z reformą edukacji, a zwłaszcza w publikacjach towarzyszących różnym przedsięwzięciom reformatorskim i quasi-reformatorskim, jak chociażby w tzw. testach kompetencji, po pojęcie to chętnie się sięga w różnych kontekstach, co jest charakterystyczne dla modnych słów. Obecnie bardzo często zdarza się, że używa się go powszechnie, choć oczywiście w niejasny, nieostry i niekonsekwentny sposób, często traktuje się je jako synonimiczne określenie „osiągnięć”, *sumy umiejętności, umiejętności zintegrowanych czy umiejętności wyższego rzędu*, a także jako *połączenie wiedzy, umiejętności i postaw*.

¹ Temu zagadnieniu poświęcone było seminarium naukowe zorganizowane przez Zakład Badań nad Dzieciństwem i Szkołą Uniwersytetu Gdańskiego, które odbyło się 9 maja 2019 r.

Nie zamierzam szczegółowo analizować zakresów znaczeniowych wymienionych pojęć i wyrażań, pragnę jedynie zwrócić uwagę na sens i odmienność pojęcia „kompetencje”. Pojmuję je jako ciąg zmian jakościowych dokonujących się w procesie konstruowania wiedzy (Klus-Stańska 2002). Kompetencje w moim przekonaniu nie są strukturą statyczną, sumą trzech dyspozycji psychicznych. Nie rozumiem, na czym miałyby polegać połączenie wiedzy, umiejętności i o jakie postawy chodzi. Kompetencje mają charakter dynamiczny: nie tylko przybywa ich w procesie uczenia się, ale zmieniają się jakościowo. „Ćwiczone i sprawdzane w doświadczeniu nie są już tym samym, co na początku kształcenia. Nie tylko przekształcają się w sprawność, ale obrastają refleksją i świadomością, pozwalają tworzyć uogólnienia, stają się źródłem nowej wiedzy. W myśleniu o dydaktyce kompetencje stają się nie celem wyłącznie, ale narzędziem uczenia się, podstawą dla dalszego kształcenia i wychowania. Można je rozumieć jako niezbywalny element kultury uczenia się” (Żuchowska 1999: 35–36).

Do wskazania kierunku badań i nakreślenia horyzontów tej wypowiedzi nieodzowne jest uporządkowanie kategoriale zapropionowane przez Grace W. Shugar (1995, 1996; Bokus, Shugar (red.) 2007). Badaczka, powołując się na ustalenia Douglasa Maynarda, wyróżnia w zdarzeniu spornym trzy fazy: 1) *zdarzenie poprzedzające*; 2) *opozycję*; 3) *reakcję na opozycję*. Pierwsza faza (źródło opozycji) dotyczy sytuacji, w których pojawia się jakaś czynność lub wypowiedź, wywołująca sprzeciw drugiej osoby; druga to stan przeciwstawienia się jednej ze stron drugiej; w trzeciej zaś ujawniają się w kodzie werbalnym lub niewerbalnym reakcje opozycyjne rozmówcy. Fazowy charakter dyskursu opozycyjnego bezpośrednio wynika z dynamicznych kontaktów społecznych, przy czym przeciwstawianie się partnerowi nie zawsze prowadzi do rozbudowanego sporu (inne skutki też są możliwe).

W każdej z tych trzech faz interakcji o charakterze opozycyjnym wyszczególnia się: 1) *sprawcę* – rozpoczyna i rozwija daną linię działania; 2) *linię działania* – obejmuje wymiar czasowy, w którym działanie przybiera określony kierunek, nabiera znaczenia i się organizuje, oraz 3) *pole działania* – odnosi się do przestrzeni fizycznej, kontrolowanej przez sprawcę w celu kontynuowania jego działania. Sprawca działania występuje w trzech rolach: *sprawca główny* (inicjuje linię działania dominującą w interakcji), *sprawca uczestnik* (włącza się do dominującej linii działania) i *współsprawca* (inicjuje i kontynuuje linię dominującą w interakcji, pozostającą pod kontrolą obu sprawców). W interakcji dwóch sprawców działania jeden z nich jest autorem ruchu spornego (RS), drugi zaś autorem ruchu przeciwstawiania się (RP) (Shugar 1995: 144–145).

Ustalenia wyprowadzone z jakościowo ukierunkowanych badań psychologicznych pozwoliły opowiedzieć się za takim postępowaniem badawczym, które uwzględni perspektywę dzieci. Otwarta przestrzeń niezbędna do uwzględnienia różnorodnych oddziaływań na badane zjawiska umożliwia dotarcie do kontekstualnej, dynamicznej wielopostaciowości procesów, które mają źródła zarówno w indywidualnych, jak też oficjalnych, zorganizowanych instytucjonalnie wpływach i doświadczeniach. Taka różnorodność oddziaływań, a często także ich zmienność siłą rzeczy oznaczały nieostateczność, niestałość rozstrzygnięć, dynamiczne traktowanie, nawet ewolucję wcześniej zaprojektowanego postępowania badawczego.

Głównym celem badań uczyniłam dziecięce strategie spierania się ujawniające się w sytuacjach pozalekcyjnych (w przestrzeni świetlicy szkolnej). Badania były prowadzone w miejscu, które zapewnia dzieciom naturalne warunki do zaistnienia nieoficjalnych kontaktów. Materiał badawczy pochodził z obserwacji uczestniczącej prowadzonej przez 17 dni. Występowałam w roli *uczestnika jako obserwatora* (pochodziłam z badanego środowiska, dzieci nie były skrępowane moją obecnością). Obserwacją objęłam zarówno aktywność praktyczną, jak i społeczno-poznawczą uczniów (razem 23 epizody opozycyjne, zidentyfikowane w 17 interakcjach rówieśniczych prowadzonych w diadach: dziecko–dziecko i triadach: dziecko–dziecko–dziecko). Próbę badawczą stanowiła grupa trzydziściorga dzieci zróżnicowanych wiekowo (w przeważającej większości byli to drugo- i trzecioklasiści), które przebywały ze sobą przez około 45 minut².

Dane dotyczące zachowań percepcyjnych, proksemicznych oraz działań na przedmiotach zostały spisane, reakcje werbalne zaś nagrane, a następnie poddane transkrypcji. Przyjęte podkategorie umożliwiły opis struktury i strategii dyskursu w epizodach opozycyjnych (początkowe ruchy przeciwstawiania się, relacje między sprawcami, dochodzenie do zgody, strategie osiągania natychmiastowych uzgodnień oraz orientacje strategiczne w rozwiniętym dyskursie opozycyjnym) (Shugar 1995: 151–154). W tabeli 1 przedstawiam organizację badań³.

Z zestawienia tabelarycznego wynika, że w dziecięcych interakcjach rówieśniczych pojawiło się osiem kategorii stanów opozycyjnych. Najczęściej dotyczyły one aktywności praktycznej ujawniającej się szczególnie wyraźnie wśród chłopców (zakłócenia linii działania dziecka B, ingerencja w linię działania dziecka A, zakłócenia w polu działania kontrolowanym przez dziecko B, żądanie przez dziecko A wyłącznej kontroli nad przedmiotem potencjalnego działania). Typowe dla dziewcząt były te epizody opozycyjne, które bezpośrednio wynikały z aktywności społeczno-poznawczej (dokonana przez dziecko A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia, opinia lub przekonanie dziecka A na jakiś temat, krytycyzm dziecka B wobec kompetencji językowej dziecka A). Ujawniająca się w interakcjach rówieśniczych aktywność praktyczna obejmowała te cechy dziecka przeciwstawiającego się, które wiązały się z jego działaniami na przedmiotach (zabawy prywatnymi klockami Lego, piłką czy maskotkami). Natomiast w ramach aktywności społeczno-poznawczej podstawą do pojawienia się stanów opozycyjnych były odmienne interpretacje dotyczące przedmiotów, działań lub zdarzeń oraz opinie uczestników dyskursu, niezwiązane bezpośrednio z kategoriami wyróżnianymi w aktywności praktycznej.

² W badaniach Shugar, do których bezpośrednio się odwołuję, materiał stanowiły dane pochodzące z obserwacji swobodnej aktywności dzieci w wieku przedszkolnym (3–5-letnich). Dzieci te uczęszczały do warszawskich przedszkoli. Przed badaniami się nie znały. Spotykały się przed wejściem do specjalnie dla nich urządzonego pokoju do zabawy. Przebywały tam w parach przez około 15 minut. W swoich badaniach zwróciłam uwagę na swobodne reakcje dzieci w młodszym wieku szkolnym w środowisku dla nich znanym. Zdecydowałam się również na wydłużenie czasu badań z 15 do 45 minut.

³ Zgromadzony materiał empiryczny pochodzi z napisanej pod moim kierunkiem nieopublikowanej pracy magisterskiej Pauliny Sucheckiej *Dziecięcy dyskurs opozycyjny w przestrzeni świetlicy szkolnej* (2017).

Tabela 1. Organizacja badań dyskursu opozycyjnego w grupie dzieci w młodszym wieku szkolnym

Epizody opozycyjne w interakcjach rówieśniczych	Uczestnicy dyskursu opozycyjnego	Kategorie stanów opozycyjnych (z pozycji dziecka przeciwstawiającego się)*
IR I EO 1	Dziecko A – Dziecko B (chł., 7,2 – chł., 7,9)	Zakłócenia LD B
IR II EO 2	Dziecko A – Dziecko B (chł., 7,5 – chł., 8,4)	Zakłócenia LD B
IR III EO 3	Dziecko A – Dziecko B (chł., 7,8 – chł., 8,9)	Zakłócenia LD B
EO 4	Dziecko A – Dziecko B (chł., 9,2 – chł., 9,4)	Ingerencja w LD A
IR IV EO 5	Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C (dz., 7,2 – chł., 7,4 – chł., 7,5)	Zastrzeżenia co do sposobu uczestnictwa A we wspólnej LD
IR V EO 6	Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C (dz., 9,2 – dz., 8,5 – dz. 8,6)	Opinia lub przekonanie A na jakiś temat
EO 7	Dziecko A – Dziecko B (chł., 9,2 – chł., 9,4)	Zakłócenia w PD kontrolowanym przez B
IR VI EO 8	Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C (dz., 9,8 – dz., 9,5 – dz., 9,3)	Krytycyzm B wobec kompetencji językowej A
IR VII EO 9	Dziecko A – Dziecko B (dz., 7,4 – dz., 8,1)	Dokonana przez A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia
IR VIII EO 10	Dziecko A – Dziecko B (chł., 8,5 – chł., 8,7)	Zakłócenia LD B
IR IX EO 11	Dziecko A – Dziecko B (chł., 7,5 – chł., 7,7)	Zakłócenia LD B
EO 12	Dziecko A – Dziecko B (chł., 8,5 – chł., 8,7)	Zakłócenia LD B

Tabela 1. cd.

Epizody opozycyjne w interakcjach rówieśniczych	Uczestnicy dyskursu opozycyjnego	Kategorie stanów opozycyjnych (z pozycji dziecka przeciwstawiającego się)*
IR X EO 13	Dziecko A – Dziecko B (dz., 9,2 – dz., 9,5)	Dokonana przez A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia
EO 14	Dziecko A – Dziecko B (chł., 7,4 – chł., 7,6)	Ingerencja w LD A
EO 15	Dziecko A – Dziecko B (dz., 8,4 – chł., 8,2)	Opinia lub przekonanie A na jakiś temat
IR XI EO 16	Dziecko A – Dziecko B (dz., 9,2 – dz., 9,5)	Zakłócenia LD B
IR XII EO 17	Dziecko A – Dziecko B (dz., 7,2 – dz., 7,5)	Ingerencja w LD A
IR XIII EO 18	Dziecko A – Dziecko B (dz., 8,2 – dz., 7,9)	Dokonana przez A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia
IR XIV EO 19	Dziecko A – Dziecko B (chł., 9,2 – chł., 9,5)	Zakłócenia LD B
IR XV EO 20	Dziecko A – Dziecko B (dz., 8,2 – dz., 8,5)	Dokonana przez A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia
IR XVI EO 21	Dziecko A – Dziecko B (dz., 7,6 – dz., 7,5)	Opinia lub przekonanie A na jakiś temat
EO 22	Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C (chł., 9,2 – chł., 9,5 – chł. 9,4)	Żądanie przez A wyłącznej kontroli nad przedmiotem potencjalnego działania
IR XVII EO 23	Dziecko A – Dziecko B (dz., 8,2 – dz., 7,9)	Dokonana przez A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia

* Kategorie stanów opozycyjnych opracowałam na podstawie: Shugar (1995).

A – autor ruchu spornego; B – autor ruchu przeciwstawiania się; C – w IR IV i IR XVI kontynuuje linię dominującą w interakcji, w IR V potwierdza stanowisko autora ruchu przeciwstawiania się, w IR VI przejmuje wraz z B dominującą linię działania; LD – linia działania; LD A – linia działania autora ruchu spornego; LD B – linia działania autora ruchu przeciwstawiania się; PD – pole działania; IR – interakcja rówieśnicza; EO – epizod opozycyjny; chł. – chłopiec; dz. – dziewczynka

Źródło: opracowanie własne.

Przytaczam przykładowe dziecięce strategie dyskursywne w sytuacjach opozycyjnych, odnoszące się zarówno do aktywności praktycznej, jak i społeczno-poznawczej.

Interakcja rówieśnicza V

Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C
(dz., 9,2 – dz., 8,5 – dz., 8,6)

Zdarzenie poprzedzające opozycję: trzy dziewczynki siedzą naprzeciwko siebie przy stole. Dziewczynki A i B rysują coś na kartkach, dziewczynka C zaś bawi się maskotką. Aktywności tej towarzyszy rozmowa na różne tematy, m.in. o chorobie lokomocyjnej oraz o sposobach złagodzenia jej objawów. Nieoczekiwanie dziewczynka A formułuje opinię na temat wyglądu dziewczynki B.

A – Masz pryszcz!!

B – To nie jest pryszcz!!

A – Ale wygląda jak pryszcz!!

B (zwraca się do C) – Czy ja mam pryszcz?

C – Nie, nie masz.

A – Ale tak wygląda (grymas twarzy wyraża jej niechęć).

B – Ale to nie jest pryszcz (jej twarz znacznie czerwienieje).

Dziewczynka A wzrusza ramionami i odchodzi od koleżanek, zaczyna szukać kontaktu z innymi dziećmi, natomiast dziewczynki B i C wymieniają się znaczącymi spojrzeciami i wracają do zabawy przerywanej epizodem opozycyjnym.

Analiza tej interakcji ujawnia jawny spór między dziećmi A i B wyrażony werbalnie. Dziewczynka A jest inicjatorem dominującej linii działania (rozpoczyna ruch sporny), natomiast dziewczynka B jest inicjatorem ruchu przeciwstawiania się. Inicjator konfliktu (dziecko A) werbalnie formułuje swoją negatywną opinię na temat wyglądu dziecka B, które wykorzystując początkowe ruchy opozycyjne, stosuje wyraźne zaprzeczenie (jawnie werbalnie sprzeciwiła się inicjatorowi konfliktu). Z zaobserwowanych dalszych zachowań proksemicznych uczestniczek dyskursu opozycyjnego wynika, że dziewczynki A i B nie doszły do porozumienia. Interakcja podczas dalszego pobytu w świetlicy nie została ponownie zawiązana (dziewczynki się unikały). Można przypuszczać, że dziewczynka, która była sprawcą głównym tego epizodu opozycyjnego, chciała zwrócić na siebie uwagę rysujących koleżanek. Jednak jej działanie nie odniosło zamierzonego skutku, więc się wycofała i zaczęła szukać kontaktu z innymi dziećmi.

Interakcja rówieśnicza VI

Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C
(dz., 9,8 – dz., 9,5 – dz., 9,3)

Zdarzenie poprzedzające opozycję: trzy dziewczynki są zajęte rozmową, z której nie wynika, że stanie się ona źródłem epizodu opozycyjnego zainicjowanego nietypowym komunikatem sformułowanym przez dziecko A.

A – Ty nie umiesz mówić po minionkowemu (stanowczym tonem próbuje nawiązać interakcję).

B – A ty umiesz? (pyta w ironicznym tonie)

A – Umiem!

B – Taa, noo (werbalnie wyraża sceptycyzm).

A – TabaTaba, TabaTaba!

C – To ty będziesz Tabatek (zaczyna się śmiać).

A – Nie!

B – No to TabaTix.

A – Nie!

B – Dobra, niech ci będzie to całe TabaTaba.

Dziewczynki B i C odwracają się do siebie i zaczynają razem rozmawiać, zmieniając temat rozmowy. Dziewczynka A przez chwilę siedzi, milcząc, po krótkim czasie przyłącza się jednak do rozmowy, którą prowadzą jej koleżanki.

Dyskurs w epizodzie opozycyjnym sprowadzającym się do krytycyzmu B wobec kompetencji językowej A koncentruje się na konfrontowaniu sprzecznych opinii (umiejętności rozmowy po minionkowemu). Dziewczynka A inicjuje ruch sporny, wobec którego dziewczynki B i C, prowadząc wspólną linię działania, wyraźnie ingerują w linię działania inicjatora sporu. W wyniku swoich działań dzieci B i C przejmują prowadzenie dominującej linii działania, prowokując dziecko A do rozpoczęcia ruchów przeciwstawiania się w postaci wyraźnego zaprzeczania. Dyskurs opozycyjny między dziewczynkami kończy się porozumieniem, a ich dalsza relacja nie zostaje zakłócona (podczas dalszego pobytu w świetlicy wchodziły ze sobą w interakcje we wspólnej zabawie).

Interakcja rówieśnicza VIII

Dziecko A – Dziecko B

(chł., 8,5 – chł., 8,7)

Zdarzenie poprzedzające opozycję: dwóch chłopców jest zajętych zabawą w budowanie garażu, w którym parkują samochody będące własnością dziecka A.

A – Odkupujesz mi auta, porysowałeś je!

B – Niechcąco.

A – No to co, że niechcąco, odkupujesz.

B – To nie koniec świata.

A – Odkupujesz: 10 zł jeden! (stanowczym tonem)

B – Nie przesadzaj, nie widać tych rys!

A – Dostanę karę, jak samochody będą zniszczone.

B – Za coś takiego kara!?!?

A – Tak.

B – Już nie będę tak robić.

A – No dobra, ale już tak nie rób.

B – OK.

Chłopcy A i B wracają do wspólnej zabawy samochodami i garażem z klocków.

Inicjatorem sporu w przedstawionej sytuacji jest chłopiec A, który zakłócił linię działania dziecka B (ograniczył mu możliwości korzystania z własnych zabawek). Prowadząc dominującą linię działania konfliktu, sprowokował dziecko B do tłumaczenia się (rozwinętej strategii dyskursywnej w postaci wyjaśnień). Natomiast dziecko B (reagując na sprzeciw ze strony dziecka A) przez cały czas trwania epizodu opozycyjnego wykorzystywało formy łagodzenia sprzeciwu. W rezultacie tego działania sytuacja sporna kończy się osiągnięciem porozumienia między jego uczestnikami, a relacja między dziećmi A i B zostaje utrzymana podczas dalszej zabawy na świetlicy.

Interakcja rówieśnicza XI

Dziecko A – Dziecko B

(dz., 9,2 – dz., 9,5)

Zdarzenie poprzedzające opozycję: Trzy dziewczynki z tej samej klasy grają w Głupiego Jasia. Dziewczynka A, wyznaczając dziewczynce B rolę przegranej, inicjuje epizod opozycyjny.

A – Teraz ty wchodzisz do środka!

B – Nie, on mi przebiegł drogę i zasłonił piłkę, więc nie mogłam złapać!

A – W świetlicy zawsze tak jest, że ktoś może ci przeszkodzić.

B – Noo, ale gdyby nie ten głupek, to bym złapała!

A – Boże, wchodzisz i już!! Ja złapałam piłkę pierwsza, dlatego ty jesteś teraz Głupim Jasiem.

B – Nie!!! To niesprawiedliwe!!! (ton głosu wyraża wzburzenie)

A – O rany, to tylko zabawa. Robisz problem jakiś wielki, przecież zaraz ty znów złapiesz piłkę i przestaniesz być Głupim Jasiem.

B – Nie chcę! To niesprawiedliwe!!!

A – O matko! Ty w ogóle nie umiesz się bawić. Właściwie to grasz czy się obrażasz? Bo szkoda czasu.

B – No dobra niech będzie!!! (grymas twarzy wyraża jej niezadowolenie)

Dziewczynka A przyjmuje rolę „Głupiego Jasia” i wchodzi do środka. Zabawa zaczyna toczyć się dalej.

W tym epizodzie opozycyjnym sytuacja przeciwstawiania się znajduje swój początek w zachowaniu pozawerbalnym (dziewczynka A złapała piłkę, dziewczynka B miała ograniczone możliwości złapania piłki). Inicjatorką ruchu spornego jest dziewczynka A, która zakłóciła linię działania dziewczynki B. Autorka ruchu przeciwstawiania się werbalnie wyraża swoje niezadowolenie, ponieważ uważa, że opinia dziewczynki A nie jest sprawiedliwa. Ostatecznie przyjmuje argumenty koleżanki i epizod opozycyjny kończy się porozumieniem między stronami (dzieci wracają do wspólnej zabawy, nie rozwijając konfliktu). Zaistniały epizod opozycyjny świadczy o tym, że konflikt jest stanem pojawiającym się nie tylko przy konfrontacji rozszczeń różniących się dzieci w stosunku do wzajemnego uznania własnych opinii czy poglądów, ale przede wszystkim jest wynikiem sytuacji, która poprzedza tę werbalną ekspresję lub z nią współwystępuje.

We wszystkich opisanych początkowych ruchach opozycyjnych wobec dziecka spierającego się najczęściej pojawiały się: uzasadnianie sprzeciwu, zastąpienie działania partnera działaniem alternatywnym (np. inna opinia, zachowanie, przedmiot) czy prosta negacja. W żadnym z obserwowanych epizodów opozycyjnych nie została zastosowana wobec rozmówcy przemoc fizyczna (tylko w nielicznych przypadkach dzieci kontynuowały kwestię sporną).

W procesie dochodzenia do zgody w sytuacjach spornych dyskurs dzieci skupiał się na uzgadnianiu sprzecznych zachowań, opinii czy poglądów bez dorosłego pośrednika (mimo że nie zawsze w sytuacji spornej dzieci osiągały natychmiastowe porozumienie). Dzieci w toku interakcji rówieśniczych wypracowały trzy strategie łagodzenia konfliktu: 1) przerwanie zachowania dziecka spornego, które zakłóca linię działania lub narusza pole działania dziecka przeciwstawiającego się; 2) zaniechanie zachowania, którego realizacja przeciwstawiała się dziecku opozycyjne we wspólnej linii działania, oraz 3) ustąpienie w epizodzie opozycyjnym w zakresie interpretacji działania, przedmiotu lub sytuacji (w tym zakresie wyniki moich badań korespondują z doniesieniami Shugar 1995).

Zobrazowanie i uwypuklenie znaczenia dyskursu opozycyjnego w rozwoju poznawczym dziecka pobudza do refleksji nad koniecznością zaakceptowania otwartości poznawczej, która przyznaje uczniom prawo do:

- budowania poznawczo-społecznej i komunikacyjno-interakcyjnej kompetencji dziecka w dialogu z rówieśnikami (bez dorosłego pośrednika) przy poszanowaniu inności w zróżnicowanej kulturowo wspólnocie;
- stawiania ucznia w sytuacjach problemowych i stwarzania warunków do ich samodzielnego rozwiązywania;
- możliwości przepracowania nowych sytuacji spornych z użyciem wypracowanych strategii rozwiązywania sytuacji konfliktowych (w zindywidualizowanym procesie dochodzenia do zgody).

Przyjęta przeze mnie, nacechowana otwartością postawa badawcza pozwalała obserwować nie tylko zastany obraz dyskursu opozycyjnego, ale też sam proces jego powstania, wyłaniania się, tworzenia się dziecięcych kompetencji do przeciwstawiania się w konfrontacji z rówieśnikiem w swobodnych sytuacjach pozalekcyjnych. Emancypacja punktu widzenia uczniów ujawniła dziecięcą świadomość konfliktów i sprzeczności. Pozwoliła też zdystansować się wobec tego, co w całej sferze formatywnej oferuje zinstytucjonalizowana edukacja, i upomnieć się, przywołując prawo do autonomii dziecka, o te wartości, które w procesie dydaktycznym szkoła bezpowrotnie zaprzepaszcza. Sfera narzuconych zachowań opisanych w utartych formułach (*nie klóćcie się, klócenie się jest niegrzeczne, podajcie sobie rękę*) zamyka dzieci, odgradza je, odbiera im motywację do podejmowania trudu negocjacji.

Aby podjąć wysiłek przebudowy szkoły, trzeba więc zmiany myślenia o „kulturze edukacji”, czyli o szerokim i wielowymiarowym kontekście przesądającym o wartości dyskursu edukacyjnego. Edukacja sytuująca się w środowisku kulturowym nie tylko bowiem kształtuje uczniowski umysł, modeluje uczenie się i myślenie, ale także przy-

czynia się do emocjonalnego i duchowego formowania uczniów (Dudzikowa, Jaskulska (red.) 2016; Babicka-Wirkus i in. 2018; Czerepaniak-Walczak 2018). W kulturze szkoły transmisyjnej nie ma miejsca na: kontrowersje, konfrontowanie różnych ujęć, interpretację i odmienne spojrzenia, uzgadnianie znaczeń i ocen w formie negocjacji. Bez odpowiedzi pozostawia się pytania, w jaki sposób szkoła służy odkrywaniu uczniowskich kompetencji poznawczo-społecznych, komunikacyjno-interakcyjnych oraz socjolingwistycznych ujawniających się w sytuacjach konfliktu, w jaki sposób stwarza możliwość doświadczania innej codzienności szkolnej, wyposaża dzieci w kompetencje emancypacyjne oraz uczy współdziałania w zróżnicowanej kulturowo grupie rówieśniczej.

Warto więc dążyć do tego, by szkoła stawała się miejscem gromadzenia prawdziwie wzbogacających doświadczeń wychowawczych, miejscem, w którym dzieci odkrywają, wykorzystują i rozwijają swoje kompetencje do przeciwstawiania się, a wyposażone w zdolność do rozwiązywania spornych sytuacji, potrafiły budować trwałe relacje społeczne.

Literatura

- Babicka-Wirkus A., Bochno E., Dudzikowa M. (2018), *Kultury oporu w szkole*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Bokus B., Shugar G.W. (red.) (2007), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak M. (2018), *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.) (2016), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa, Wolters Kluwer.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Klus-Stańska D. (2008), *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2.
- Klus-Stańska D. (2009), *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej, czyli edukacja dla niekompetencji*. „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”, 18.
- Klus-Stańska D. (2010a), *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. T. 5. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska D. (2010b), *Prawo dzieci do myślenia – obszar w szkole nieznany*. „Szkice Humanistyczne”, 10(2–3).
- Klus-Stańska D. (2016), *Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*. „Studia Edukacyjne”, 38.
- Piaget J. (1929), *Mowa i myślenie dziecka*. Lwów–Warszawa, Książnica – Atlas.
- Shugar G.W. (1995), *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Energeia.
- Shugar G.W. (1996), *Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie.

- Patrzalek T. (1998), *Kompetencje niekompetentnych*. „Polonistyka”, 5.
- Patrzalek T. (1999), *Jeszcze o „kompetencjach”*. „Nowa Poliszczyna”, 3.
- Uszyńska-Jarmoc J., Bilewicz M. (red.) (2015), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żuchowska W. (1999), *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*. „Nowa Poliszczyna”, 1.