



ISSN 1734-1582

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK X 2014

Numer 4(27)

O DZIECIŃSTWIE BEZ PRZEMILCZEŃ

ON CHILDHOOD WITHOUT CONCEALMENT

w numerze m.in.:

- **Елена В. Беловол, Елена Ю. Шурупова, Злата В. Бойко**, *Адаптация детей к обучению в первом классе*
- **Нина Л. Сунгурова**, *Личностные особенности обучающихся в сетевом информационном пространстве*
- **Dorota Klus-Stańska**, *„Nasz elementarz” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanego*
- **Monika Wiśniewska-Kin**, *Gra pozorów i złudzeń we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej*

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja),
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA),
Demetra Evangelou – Purdue University (USA),
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski,
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański,
Astrid Męczkowska-Christiansen – Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna,
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA),
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA),
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA),
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA),
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja),
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja),
Bogusław Śliwerski – Chrześcijańska Akademia Teologiczna,
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy),
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski,
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia),
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski.

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nacz.), **Marzenna Nowicka** (z-ca red. nacz.), **Małgorzata Dągiel** (sekr. red.);
red. tematyczni: **Alina Kalinowska**, **Małgorzata Kowalik-Olubińska**, **Agnieszka Nowak-Lojewska**,
Wojciech Siegień; red. językowi: **Małgorzata Dągiel** (jęz. pol.), **Grażyna Szyling** (jęz. pol.),
Martin Blaszk (jęz. ang.), **Edward Maliszewski** (jęz. ang.);
Krzysztof Arodź (red. statystyczny); **Cezary Kurkowski** (red. działu promocji)

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582

Publikacja sfinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wzszego
oraz Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/ Editor:

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Елена В. Беловол, Елена Ю. Шурупова, Злата В. Бойко, <i>Адаптация детей к обучению в первом классе</i>	7
Нина Л. Сунгурова, <i>Личностные особенности обучающихся в сетевом информационном пространстве</i>	16
Dorota Klus-Stańska, „ <i>Nasz elementarz</i> ” – <i>krótki opis daru, który zubaża obdarowanych</i>	24
Monika Wiśniewska-Kin, <i>Gra pozorów i złudzeń we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej</i>	45
Мария Кохановская, <i>Здоровье/болезнь ребёнка в интернатном учреждении</i>	54
Kamil Stępień, Bogdan Stępień, <i>Hipoteza – krzywa wiedzy dziecka</i>	63
Wojciech Siegień, Sandra Frąckowiak, <i>Poza intymnością rodziców i dzieci. Zbiorowe studium osób oraz kompleks Edypa au rebours</i>	74
Agnieszka Żyta, Katarzyna Ćwirynkało, <i>Relacje rówieńnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym – wybrane problemy</i>	88
Ewa Lemańska-Lewandowska, <i>Narzędzie doboru zindywidualizowanych strategii utrzymania dyscypliny (ZSUD) w klasie szkolnej</i>	99
Tatyana Kuzmishina, <i>Dziecko-manipulant w relacji z rodzicami</i>	113
Janina Karoń, <i>Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi</i>	121
RECENZJE	
Piotr Prósiniowski, <i>(Nie)winnosc literatury, a budowanie tozsamosci dziecka. Recenzja ksiazki Tisona Pugha, Innocence, heterosexuality, and the queeress of children's literature. New York 2011, Routledge</i>	139
Tomasz Prymak, <i>O patologii i zagrozeniach cyfrowego pokolenia. Recenzja ksiazki Stanislaw Kozaka, Patologia cyfrowego dzieciinstwa i mlodosci. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i szkolach. Warszawa 2014, Wydawnictwo Difin SA.</i>	143
Autorzy	149
Lista recenzentow w roku 2014	151
Informacje dla Autorow	153

Contents

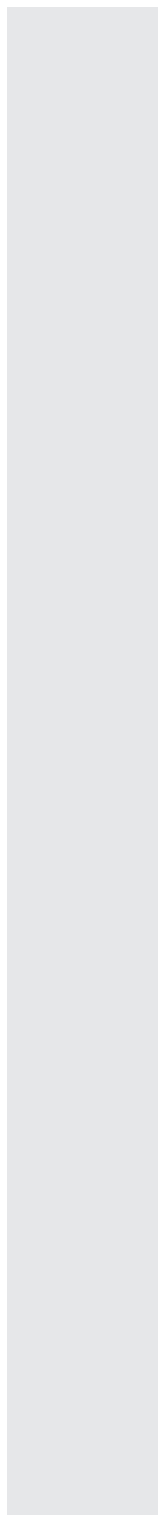
STUDIES AND ARTICLES

Елена В. Беловол, Елена Ю. Шурупова, З.В. Бойко, <i>Adaptation of children to learn in the first grade</i>	7
Нина Л. Сунгурова, <i>Personality characteristics of learners in a networked information environment</i>	16
Dorota Klus-Stańska, <i>“Nasz elementarz” (“Our primer”) – a brief description of a gift which impoverishes the beneficiaries</i>	24
Monika Wiśniewska-Kin, <i>The game of deception and illusions in language education in primary school</i>	45
Мария Кохановская, <i>Child’s health/illness in childcare centres</i>	54
Kamil Stępień, Bogdan Stępień, <i>Hypothesis of a student’s knowledge curve</i>	63
Wojciech Siegień, Sandra Frąckowiak, <i>Beyond the intimacy of parents and children relations. Collective case study and Oedipus complex au rebours</i>	74
Agnieszka Żyta, Katarzyna Ćwirynkało, <i>Peer relationships of pupils with disabilities in inclusive education – selected problems</i>	88
Ewa Lemańska-Lewandowska, <i>Tool for the selection of individualized strategies to maintain discipline (ZSUD) in the classroom</i>	99
Tatyana Kuzmishina, <i>The child as a manipulator in its relationship with parents</i>	113
Janina Karoń, <i>Behind the closed doors of the classroom – verbal violence in teachers’ communication with pupils</i>	121

RECENZJE

Piotr Prósnowski, <i>Innocence/impurity of literature in the context of building child’s identity.</i> A review of the book <i>Innocence, heterosexuality, and the queerness of children’s literature</i> by Tison Pugh. New York 2011, Routledge	139
Tomasz Prymak, <i>On the pathology and threats of digital generation.</i> A review of the book <i>Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości.</i> <i>Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i szkołach</i> by Stanisław Kozak. Warszawa 2014, Wydawnictwo Difin SA.	143
Authors	149
List of Reviewers in 2014	151
Information for Authors	155

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Елена В. Беловол

Московский государственный педагогический университет
belovol@mail.ru

Елена Ю. Шурупова

Центр психолого-педагогического сопровождения «Веселые шаги» в Москве
shurupovaelena@mail.ru

Злата В. Бойко

Российский университет дружбы народов в Москве
boikozv@yandex.ru

Адаптация детей к обучению в первом классе

Summary

Adaptation of children to learn in the first grade

Upbringing and teaching processes are interrelated. During the separation of these processes some difficulties begin to arise, although in modern educational practice in some countries there is a tendency to separate them. An example of an empirical study of the properties of adaptation of children to school in the first grade shows that in the absence of the willingness of teachers to consider teaching and upbringing as related processes a dissonance is created between the demands of school on the one hand and the creation of psychologically conducive conditions to the education of the child on the other. Poor identification of the health condition of pupils, and reluctance to take into account their individual psychological characteristics do not make it possible to realize well the full scope of the learning process and to create an atmosphere conducive to successful learning in school.

Keywords: educational concept, educational system, free upbringing, socialisation, social and psychological adaptation, mental health, psychological readiness of teachers

Идеи свободного воспитания легли в основу теоретических концепций великих педагогов 18–20 веков. Среди них такие известные педагоги как И.Г. Песталотци (1746–1827), который считал необходимым строить отношения между воспитателем и ребенком на гуманной основе и требовал уважения к свободе и независимости личности ребенка; Ф. Фребель (1782–1852), который считал целью воспитания развитие природных особенностей ребенка, его самораскрытие; К.Д. Ушинский (1823–1870), основоположник научной педагогики в России, который выдвигал требования демократизации народного образования и воспитания; А.С. Макаренко (1888–1939), который является одним из теоретиков коллективного воспитания, разработал принципы: воспитание в коллективе и через коллектив, посредством уважения к личности; Р. Штайнер (1861–1925) – создатель Вальдорфской педагогики, основанной

на антропософской концепции развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов; Я. Корчак (1878–1942), опиравшийся в своей педагогической деятельности на принцип любви к ребенку и реальности выполнения требований, предъявляемых к нему; М. Монтессори (1870–1952), считавшая, что для духовного развития ребенка необходимо научить его чувствовать; В.А. Сухомлинский (1918–1970), создавший педагогическую систему, основанную на принципах гуманизма и признании личности ребёнка высшей ценностью.

В наше время, уже в 21 веке современная школа продолжает развивать идеи великих педагогов и в основу образовательного процесса ставит развитие у учеников таких качеств как активность, сострадание, стремление постоянно совершенствовать свои знания и навыки. Принцип гуманистической ориентации воспитательной работы требует уважительного отношения к каждому ребёнку как главной ценности в системе человеческих отношений.

Однако зачастую декларируемые принципы и задачи образовательно-воспитательного процесса остаются только желаемыми. В условиях реальной массовой школы мы зачастую наблюдаем ту же самую муштру, зазубривание, отсутствие внимания и интереса к каждому конкретному ребенку с его уникальными индивидуально-психологическими особенностями, способностями и склонностями. Причем учителя искренне считают, что они уделяют достаточно большое внимание каждому ребенку, стараются учитывать его особенности как при взаимодействии с ним, так и при его обучении.

Индивидуальный подход требует внимания к *каждому* ребенку, умения понимать его индивидуально-психологические особенности, распознавать то состояние, в котором находится ребенок и распознавать его эмоциональные состояния. Для этого педагогу кроме педагогических знаний необходимо также владеть и достаточным объемом психологических знаний. Однако, несмотря на то, что психология является обязательной дисциплиной образовательной программы педагога, на самом деле это не всегда так.

Социальное развитие ребенка предполагает усвоение им ценностей, традиций, культуры общества или сообщества, в котором ему предстоит жить. В игре, в общении с взрослыми и сверстниками, ребенок учится жить рядом с другими, учитывая их интересы, усваивает правила и нормы поведения в обществе. Для того, чтобы понимать и учитывать в своих действиях чувства и интересы других людей, зачастую значительно отличающиеся от собственных, а также согласовывать свои интересы и желания с ними, ребенку предстоит пройти длинный путь. Первый социальный опыт ребенок приобретает в семье. Особенности данного опыта определяются атмосферой в семье, наличием эмоционального контакта ребенка с родителями, структурой семьи, стилем воспитания и пр.

С возрастом сфера социальных контактов ребенка расширяется. Ребенок постепенно включается во взаимодействие со сверстниками. Некоторые дети начинают посещать детский сад, однако основная роль в социализации ребенка принадлежит школе. В психологии социальная адаптация рассматривается как один из механизмов социализации личности. Она предполагает усвоение норм, правил, традиций,

обычаев, принятых в обществе, а также выработку определенной позиции и отношения к ним. Процесс социальной адаптации представляет собой нахождение баланса между заданными социальными требованиями и внутренним отношением к ним. Именно школа является одним из тех социальных институтов, в котором ребенок не только знакомится с миром социально-общественной жизни, но и осваивает новые для него социальные роли (Божович 2008, Выгодский 2000).

Смена социальных отношений представляет для ребенка значительные трудности. Процесс социальной адаптации является сложным и многосторонним процессом, в котором взаимодействуют две сложные системы – личность и социальная среда, которая представляет собой мир человеческих общественных отношений, возникший в процессе исторического развития отношений между человеком и внешней природной средой. Личность и среда здесь проявляются одновременно и как субъект, и как объект воздействия.

Функция субъекта – согласование активности, носящей индивидуальный характер, с социальной структурой, нормами и формами деятельности. Субъект реализует свою активность не в любых, а в необходимых формах, в определенных, а не любых условиях (Абульханова 1973). Таким образом, социальная адаптация является, во-первых, процессом активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды, а во-вторых, результатом этого процесса. При этом подчеркивается значимость и самой социальной среды в обеспечении успешности процесса социально-психологической адаптации. Если конкретная микросоциальная среда способствует реализации позитивной социальной роли ребенка, которая соответствует его возможностям и запросам, то процесс адаптации ребенка к новым для него социальным условиям будет успешным. Однако, если происходит нарушение взаимодействия индивидуума со средой, если среда не учитывает особенности его индивидуальности, то наблюдается нарушение в развитии и социализации ребенка.

Относительно нарушений процесса социальной адаптации можно отметить, что в DSM-IV выделяется такой класс расстройств как расстройства адаптации с разнообразными эмоциональными и поведенческими признаками. Данный тип расстройств всегда подразумевает наличие сильного стрессора, который присутствовал в жизни ребенка в течение последних трех месяцев и в ответ на который ребенок демонстрирует неадекватный паттерн аффекта или поведения (Бремс 2002). Таким образом, нормальное поведение ребенка является результатом такого взаимодействия с микросоциальной средой, которая адекватно отвечает потребностям и возможностям его развития и социализации, если среда адекватно учитывает особенности индивидуальности ребенка в ее динамических возрастных, рефлексивных и, в ряде случаев, патологических проявлениях.

Важным элементом микросоциальной среды ребенка при его поступлении в школу является его учитель. Учитель – самый значимый взрослый для ребенка в начале учебы в школе. Именно проницательность учителя, его умение увидеть индивидуальные особенности ребенка, найти индивидуальный подход к первокласснику, является залогом организации оптимальных условий для взаимодействия каждого

конкретного ребенка с новой для него социальной средой – классом и школой. Результатом такого взаимодействия будет психологический комфорт и благополучие ребенка, психическое здоровье и успешность его обучения, что обеспечит полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства. В противном случае, мы можем наблюдать социальную дезадаптацию – нарушение процесса взаимодействия субъекта с окружающей средой, что может стать причиной затруднения процесса социального приспособления индивида и в дальнейшей жизни. По мнению Э. Фромма, «нормальный или здоровый» человек, с одной стороны, способен играть социальную роль, отведенную ему в обществе, и при этом, с другой стороны, максимально реализовать себя и быть счастливым (Фромм 1990).

Постановка проблемы исследования

В рамках данного исследования изучалась готовность и способность учителя организовать оптимальные условия для взаимодействия каждого конкретного первоклассника с новой для него социальной средой – классом и тем самым способствовать успешности его адаптации к новым социальным условиям.

Степень адаптации ребенка к школе является важным показателем не только эффективности образовательного процесса, но и психологического комфорта ребенка. Школа сама по себе является источником стресса для ребенка. Установлено, что дети в школе постоянно пребывают в состоянии хронического эмоционального, информационного, сенсомоторного, нейровегетативного и психогенного стресса. Такое хроническое воздействие стресса приводит к повышенной тревожности, снижению самооценки, снижению эмоционального фона и, в конечном счете, – к замедлению в развитии мозга ребенка (Сиротюк 2003). Низкий уровень адаптации ребенка только усугубляет эту ситуацию.

Роль учителя в данном контекста велика. Именно он должен помогать содействовать ребенку адаптироваться к новой для него обстановке образовательного учреждения. Однако для этого педагог должен быть внимателен к ребенку, уметь замечать изменения его поведения и настроения, уметь понимать и распознавать то состояние в котором находится ребенок для того чтобы оказать ему своевременную помощь и поддержку.

Методика

В исследовании принимали участие учащиеся первых классов шести московских школ. Исследование проводилось в школах, где численность детей в классе была относительно небольшой (от 20-до 25 человек), так что учитель вполне мог уделить время для индивидуального подхода к каждому ребенку. Гораздо сложнее это сделать при численности класса 35–40 человек. Всего учащихся было 138 человек и соответственно, шесть учителей. Исследование проводилось в два этапа в октябре и через шесть месяцев в апреле.

Методики исследования

В исследовании мы использовали несколько показателей. В качестве *показателя уровня адаптации* ребенка к школе изучалось его *эмоциональное отношение к школе*. Для диагностики эмоционального отношения использовалась модифицированный вариант цветового теста отношений А. Эткинда. Для его проведения использовались карточки шести цветов, белые карточки и шесть разноцветных карандашей (синий, желтый, зеленый, красный, коричневый, черный). Перед началом выполнения задания ребенка просили разложить карточки в порядке предпочтения. Далее ему предлагались четыре белые карточки и предлагали подобрать тот цвет, который в большей степени соответствует его состоянию (настроению) в той или иной ситуации в течение дня и, соответственно, раскрасить карточку выбранным карандашом (рис. 1).

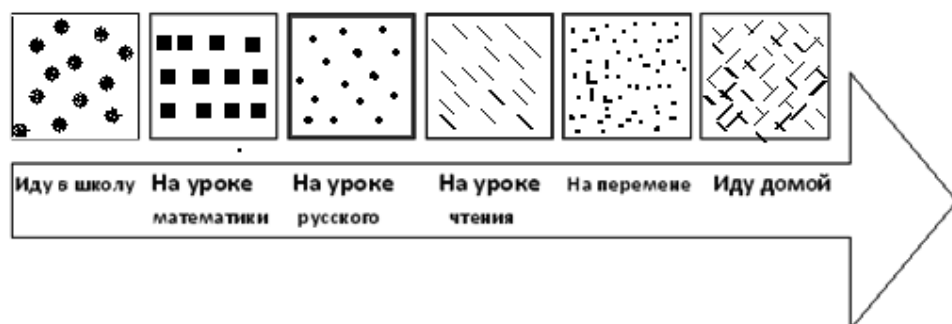


Рис. 1. Пример стимульного материала для выявления эмоционального отношения ребенка к школе

На основе данных протоколов рассчитывался показатель эмоционального благополучия. В качестве показателя эмоционального благополучия выступало значение коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена. Если корреляционная связь между предпочитаемыми цветами и использованными для раскрашивания была положительная и значимая – фиксировалось состояние эмоционального благополучия. В случае нулевой или отрицательной корреляции – состояние эмоционального неблагополучия.

Мнение родителей о степени успешности адаптации детей к школе изучалось с помощью анкеты, состоящей из 13 пунктов. Родителям предлагалось оценить аспекты поведения их ребенка по 4-х бальной шкале. Количество набранных баллов от 13–25 соответствовало низкой степени адаптации; от 26–38 – средней степени адаптации; от 39–52 баллов – высокая степень адаптации к условиям обучения в школе.

Изучалось также *мнение учителя* соответствующего класса об успешности адаптации его учеников к школе. Учителям предлагалось оценить аспекты поведения каждого ребенка из их класса по 4-х бальной шкале. Количество набранных баллов от 13–25 соответствовало низкой степени адаптации; от 26–38 – средней степени адаптации; от 39–52 баллов – высокая степень адаптации к условиям обучения в школе.

Результаты исследования

Корреляционный анализ оценок родителей и их детей о степени адаптации ребенка к школе показал, что между оценками существует значимая корреляционная связь, т.е. родители детей в целом правильно оценивают уровень адаптации своих детей к школе.

Оценки учителей уровня адаптации их учеников нас поразили. Теоретически ситуация распознавания уровня адаптации ребенка может выглядеть следующим образом (рис. 2):



Рис. 2. Варианты соответствия оценок учителей и учеников

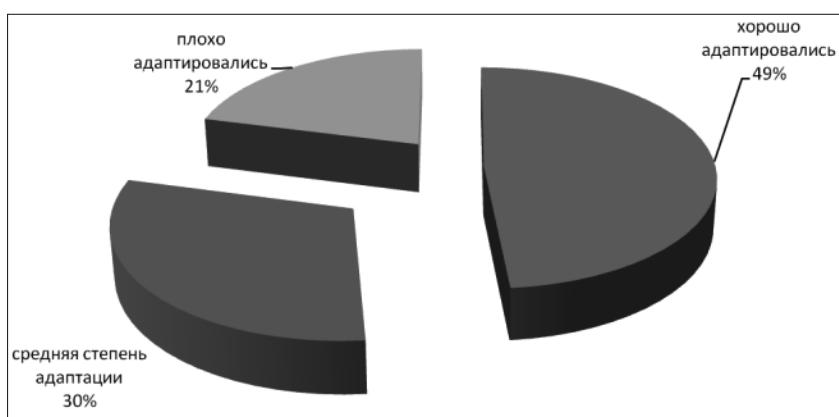
При рассмотрении возможных вариантов исхода возможен ряд ситуаций:

1. Ситуация *совпадения оценок* самого ребенка и учителя. Графически условно эти ситуации (ситуации **A** и **C**) представлены на рис. 2. На рисунке знаком «+» отмечен высокий уровень адаптации, а знаком «-» – низкий уровень адаптации. Обе эти ситуации являются благоприятными, так как они отражают совпадение реального уровня адаптации ребенка с представлением учителя об уровне адаптации. Если уровень адаптации ребенка низкий, но педагог распознает его (ситуация **C**) – то следствием правильного распознавания будет работа учителя, направленная на коррекционную работу с ребенком. Если же ребенок успешно адаптировался к школе и учитель это понимает, то учителю нет необходимости дополнительно помогать ребенку.
2. Ситуации когда *оценки не совпадают*. Ребенок оценивает все положительно, в то время как педагог читает, что ребенок адаптируется плохо и наоборот – когда ребенок испытывает эмоциональный дискомфорт, а педагог считает, что у этого ребенка все хорошо (ситуации **B** и **D** на рис. 2). И та и другая ситуация не являются благоприятными с точки зрения организации взаимодействия учитель – ученик.

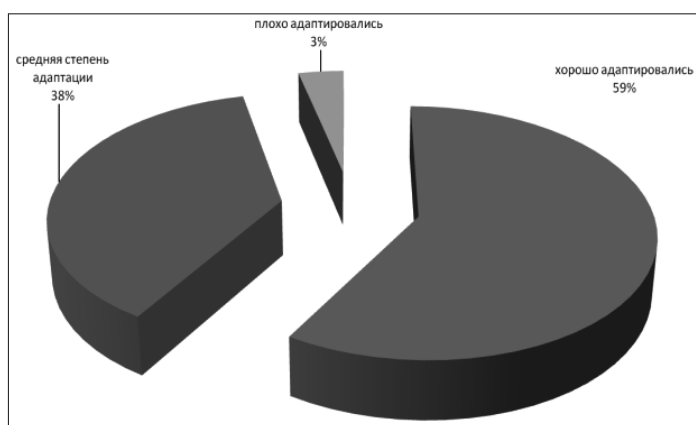
С точки зрения статистического анализа закономерностей, если учителя хорошо распознают уровень адаптации ученика к школе, то можно ожидать наличие положительной корреляционной связи между оценками. Однако в нашем исследовании

не было обнаружено значимой корреляционной связи между оценками учителей и учеников. Часто возникала ситуация, когда учитель считал, что ученик хорошо адаптировался, в то время как сам ребенок на самом деле испытывал большие трудности в адаптации (ситуация **В** на рис. 2). Однако возникала и другая ситуация, – когда успешно адаптировавшийся ребенок относился к группе плохо адаптировавшихся (ситуация **Д** на рис. 2). В большинстве случаев такой результат был следствием чрезмерно активного поведения ребенка, его неспособностью сидеть «смирно» достаточно длительное время, т.е. такого поведения, которое часто характерно для детей с холерическим типом темперамента.

Оценки уровня адаптации учителей и учеников отражены на соответствующих диаграммах (рис. 3 а, б).



а. оценки учеников

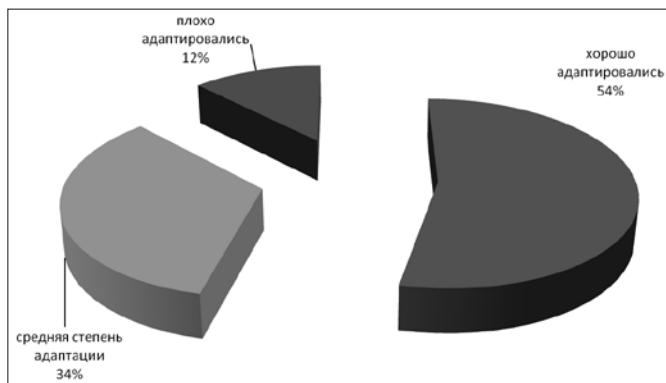


б. оценки учителей

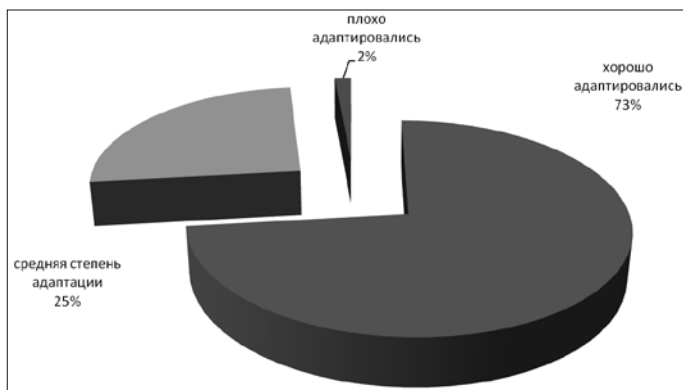
Рис. 3. Диаграмма распределения оценок уровня адаптации в начале учебного года

Анализ полученных данных показал, что, по мнению самих учеников, трудности адаптации испытывают 29 человек или 21% всех учащихся, в то время как учителя считают, что только 5 человек или 3% испытывают такие трудности. Учитель одного из классов вообще не обратил внимание на то, что в ее классе есть дети, испытывающие большие трудности в адаптации к новым для них условиям обучения в школе!

В конце учебного года в апреле было проведено повторное исследование. Его результаты представлены на рис. 4 а, б.



а. оценки учеников



б. оценки учителей

Рис. 4. Диаграмма распределения оценок уровня адаптации в конце учебного года

Как видно из диаграмм к концу года количество учащихся, испытывающих трудности в адаптации к школе по их собственным представлениям снизилось с 23% до 12%. Однако мнение учителей и в данном случае не совпадает с реальной ситуацией – они считают, что уровень адаптации их учеников к школе достаточно высокий и только 2%, т.е. 2 ученика так и продолжают испытывать трудности социальной

адаптации к новым для них социальным условиям обучения в школе, в то время как на самом деле 17 ученикам нужна помощь.

Результаты данного исследования скорее удручают. Они показали, что в рамках нашей *достаточно ограниченной по объему* выборки учителя не очень внимательны к особенностям эмоциональных состояний своих учеников, не обращают внимания на индивидуальные особенности поведения и личностные особенности. Таким образом, несмотря на декларацию индивидуального подхода к каждому ребенку, на самом деле он практически не реализуется. Для части учителей характерно отсутствие профессиональной и личностной готовности к пониманию причин, стоящих за поведением ребенка, отсутствие готовности видеть в эмоциональных реакциях ребенка не только результат плохого воспитания, а использование защитных реакций и копинг стратегий для преодоления сложной для ребенка ситуации. Поддержание интереса, поиск способов формирования познавательной мотивации, а не только требование выполнять монотонные задания, потому что «надо», требование волевой регуляции от ребенка, характерной для взрослого человека является одной из основных задач Учителя, с которой не все, однако, справляются успешно.

Причины этого следует еще выявить, однако анализ особенностей реального, а не декларируемого педагогического процесса показывает, что в современной школе существует тенденция к разделению этих процессов. Школа направлена в основном на выполнение образовательной функции; педагоги, в первую очередь, ориентированы на количественные показатели успешности их педагогической деятельности, при этом психологическая составляющая процесса остается вне фокуса внимания. Учителя уделяют недостаточное внимание эмоциональным состояниям своих учеников, не всегда учитывают индивидуально-психологические особенности своих учеников и соответственно не всегда оказывают им помощи в адаптации – в организации оптимального взаимодействия ученика с окружающей их новой социальной средой.

Необходимо еще раз отметить, что выборка исследования была достаточно ограниченной по объему и авторы надеются, что в других школах, при расширении объема выборки результаты будут более оптимистичными.

Литература

- Абульханова-Славская К.А. (1973), *О субъекте психической деятельности*. Москва, Наука.
- Божович Л.И. (2008), *Проблемы формирования личности*. Москва, Директ-Медиа.
- Бремс К. (2002), *Полное руководство по детской психотерапии*. Москва, ЭКСМО-Пресс.
- Выготский Л.С. (2000) *Психология*. Москва, ЭКСМО-Пресс.
- Сиротюк А.Л. (2003), *Нейропсихологическое и нейрофизиологическое сопровождение обучения*. Москва, ТЦ Сфера.
- Фромм Э. (1990), *Бегство от свободы*. Москва, Прогресс.

Нина Л. Сунгурова

Российский университет дружбы народов в Москве
sungurowanl@mail.ru

Личностные особенности обучающихся в сетевом информационном пространстве

Summary

Personality characteristics of learners in a networked information environment

The article deals with personality features of students in the information-psychological space. In this paper we present an analysis of the results of empirical research into the personality features of students with different orientations of networking and attitudes toward the Internet.

Key words: individuality of personality, information-psychological space, attitudes toward the Internet

Информационное взаимодействие, сопряженное с возможностями Интернета, положено в основу проектирования новых образовательных пространств и сред учебных заведений, что, в свою очередь, определяет открытость современного образования, позволяет реализовывать образовательные проекты принципиально нового типа, в том числе связанные с профессиональной подготовкой.

Через Интернет-ресурсы можно быстро и легко осуществить поиск различной научной и учебной информации, тем самым повысить познавательную активность обучающегося. Виртуальные среды помогают создать персонализированную среду обучения, самообучения и совместной деятельности, реализовать индивидуальные образовательные траектории.

Возможности использования сетевых ресурсов с целью реализации общения, познавательной, учебной, профессиональной деятельности делают Интернет пространством, где реализуются различные стратегии поведения пользователей, проявляются индивидуальные личностные особенности. Внедрение информационно-компьютерных технологий в учебное взаимодействие интенсифицирует коммуникативные связи субъектов образовательного процесса, дополняет непосредственное общение опосредованным взаимодействием с помощью сетевых ресурсов. Поэтому для организации эффективного обучения и воспитания в условиях активного развития Интернет-технологий необходимо изучение как особенностей информационно-коммуникативной среды, так и психологических проблем, связанных с особенностями поведения студентов в этой среде, психологической готовностью к информационно-компьютерной деятельности.

В студенческом возрасте вырабатываются ценностные ориентации (нравственные, философские, научно-теоретические, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека, складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности и других людях и самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности.

В юности происходит увеличение потребности в общении, увеличение времени на общение и расширение его круга (не только в вузе, семье, по соседству, но и в разных географических, социальных, виртуальных пространствах). Возможности Интернета – ICQ, e-mail или различные социальные сети – активизируют общение с друзьями, поиск новых знакомств, участие в различных виртуальных группах и субкультурах, дают возможность вариативности в своем социальном статусе. Легкость и необременительность общения и взаимоотношений привлекательны для современной молодежи. При этом снижается ценность и значимость реального общения, реального сопереживания и помощи.

Сетевое общение студентов позволяет им принять новые социальные роли. При этом форма взаимодействия участников обучения друг с другом может прямо транслироваться из реальной жизни, может частично изменяться, а может порождаться в виде абсолютно новой и непривычной с точки зрения сложившихся привычек и традиций формы.

Развлекательные ресурсы, представленные в сети в изобилии, вступают отвлекающим моментом, формируют склонность к зависимости, снижают направленность на социально значимую и общественно-полезную деятельность. Сетевые технологии приводят к своеобразному «дефициту общения».

Поисковая активность молодежи, связанная с поиском информации, реализуется посредством Интернет-ресурсов. Доступность информации, возможно, развивает общую эрудицию, но при этом утрачивается способность к самостоятельной выработке новых знаний, происходит замена традиционных источников информации (книг, словарей, периодических изданий). Применение готовых материалов может привести к интеллектуальной пассивности, неспособности анализировать, систематизировать предметную информацию.

При этом, обратим внимание на тот факт, что необходимость учебно-профессионального взаимодействия с информационно-компьютерными технологиями выдвигает особые требования к современной молодежи. Помимо знаний об информационных процессах, операциональных умений, навыков пользователя специальных программных продуктов надо развивать личностные качества, которые позволяют выделять ценностные аспекты информации; самостоятельно критически оценивать информационные ресурсы, сохранять контролируруемую открытость при информационном взаимодействии; противодействовать психологическому воздействию в информационном пространстве, избегать соблазна манипулировать другими. Важно понимать последствия применения информационных технологий в рамках своей профессиональной деятельности.

Представим некоторые результаты эмпирического исследования психологических особенностей студентов в сетевом взаимодействии. Можно выделить основные области использования Интернета участниками исследования: поисковая деятельность, коммуникативная деятельность и креативная и утилитарная деятельность. Процентное соотношение представлено на рисунке 1.

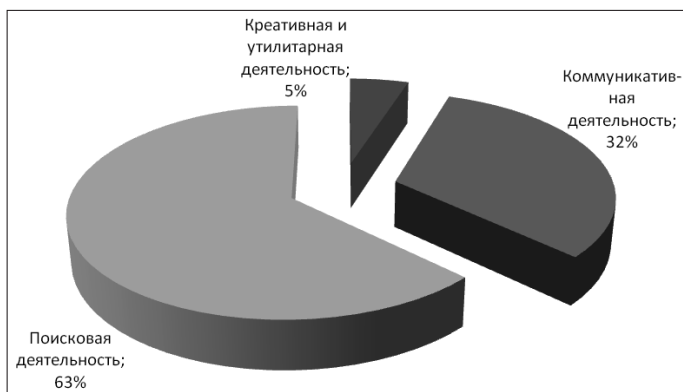


Рис. 1. Области использования Интернет

По целям использования сети доминировали ответы студентов, направленные на поисковую деятельность (63% респондентов). Студенты пользуются Интернетом для нахождения информации, связанной с учебой, работой или хобби; скачивания различных программ; для поиска людей, в интересующей области. Направленность на коммуникативную деятельность представлена в ответах 32% студентов. При этом можно условно выделить аспекты реального и виртуального общения. Предпочтение реального общения проявилось у 36% респондентов, 20% отметили более комфортным виртуальное общение. 44% не обозначили явного предпочтения того или иного вида общения. Порядка 5% респондентов продемонстрировали направленность на организационную и творческую деятельность (создание сайтов, сопровождение проектов).

По характеру вовлеченности и степени Интернет-взаимодействия определились три вида сетевой активности студентов. «Активность в восприятие альтернатив» свойственна респондентам с выраженным стремлением к поиску своей идентичности, стремлением испытать новый опыт, который невозможно испытать в реальной жизни. Проявляется в интересе читать чужие сообщения, просматривать сайты, порталы разного информационного содержания, выражать оценочное отношение к фото или видео материалу. «Активность в действии» характерна для людей, со слабо выраженной социально-ролевой составляющей. В сети они часто знакомятся первыми; предлагают свою тему для обсуждения; обычно выходят в сеть, нечетко представляя свой личный статус. «Интернет-зависимость» связана с восприятием

Интернета как среды способной дать эмоциональную поддержку, справиться с грустью и одиночеством, предоставить возможность самовыражения и самопрезентации. Это люди с повышенной чувствительностью к социальным ограничениям.

Обобщенные профили индивидуально-личностных особенностей студентов в сетевой активности можно представить следующим образом.

Активность в действии связана с такими особенностями, как самопринятие, экстраверсия, агрессивность, ригидность. Пользователи, выбирающие в качестве стратегии поведения в Интернете активность в действии, отличаются позитивным отношением к себе, принятием своих хороших и плохих качеств, положительной оценкой своего прошлого, высокой социальной активностью и яркой выраженностью проявления чувств, тенденцией самоутверждения и активной самореализации, эгоцентризмом. Среди них можно встретить и интровертов с инертностью установок и настойчивостью личности, склонной к педантизму и настороженной подозрительности. Некоторые из них имеют низкий уровень самоконтроля, неспособность держаться принятой линии поведения, зависимы от внешних обстоятельств.

Активность в восприятии альтернатив связана с такими особенностями, как экстраверсия, лабильность, ригидность, высокий уровень нейротизма. Пользователям с такой сетевой активностью свойственна высокая социальная активность экстраверта. Это студенты с богатой интрапсихической активностью, выраженной изменчивостью настроения, чертами демонстративности. Для них характерна неспособность держаться выбранной линии поведения, зависимость от внешних обстоятельств, недостаточный самоконтроль. В этой группе можно также встретить сочетание субъективизма интроверта с настойчивостью личности, склонной к педантизму и подозрительности.

«Образ Я» студента склонного к Интернет-зависимости можно представить следующим образом. Личность, которая критически относится к себе, скорее интроверт, чем экстраверт, с высоким уровнем нейротизма. Неудовлетворенный собой (отсюда зависимость от внешних оценок и обстоятельств) нерешительный, задумчивый, тревожный. Склонность к Интернет-зависимости связана с такими особенностями, как агрессивность, спонтанность. Среди пользователей, склонных к Интернет-зависимости, наблюдается низкая социальная активность и низкая выраженность проявления чувств, непринятие своих хороших и плохих качеств, низкой тенденцией самоутверждения и активной самореализации. Среди них можно встретить интровертов с инертностью установок и настойчивостью личности, склонной к высокой тревожности, нервности, педантизму и настороженной подозрительности.

Склонность к Интернет-зависимости связана с такой особенностью психологического благополучия, как автономия. Среди пользователей, склонных к Интернет-зависимости, самостоятельные и независимые, способные противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом люди; они способны самостоятельно регулировать собственное поведение; оценивать себя в соответствии с личными критериями людей.

Интернет создает широкие возможности по-разному представлять себя другим, выступать в разных образах, ролях. Содержательно мы выделили два варианта самопрезентации в Интернет-общении: «статусная самопрезентация» и «личностная самопрезентация». Первая из них позволяет изучить вариативность в сфере создания впечатления о статусе, социальной роли респондентов. Вторая – определить вариативность самопрезентации нравственного, этического слоя личности. Именно, в этих сферах наблюдается наибольшая вариативность. Процентное соотношение по шкалам представлено на рис 2.

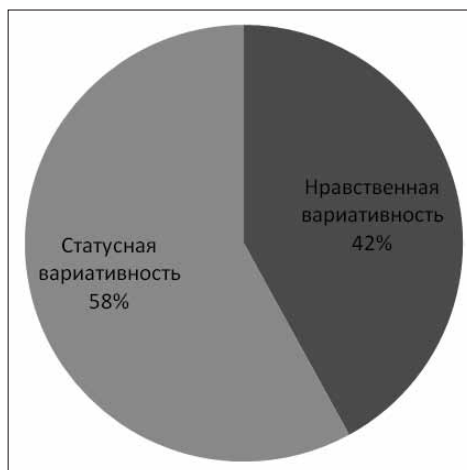


Рис. 2. «Я в Интернет-общении»

Для образа «Я в Интернет-общении» наших респондентов характерно проявление различных социальных ролей, использование и варьирование своим личным и социальным статусом, индивидуальным стилем. Создавая впечатление о себе в этом виде общения, им представляется немаловажным подчеркнуть свой личный статус. Возможно, именно это и определяет различные стратегии поведения в Интернете: формирование различных образов, ролей, выбор занятий, сфер деятельности. Очевидно также варьирование респондентами и своим социальным положением (преувеличение или преуменьшение) его. Не исключено возникновение желания представиться человеком другого пола, возраста, профессии. Нашим респондентам свойственно уделять особое значение стилю, содержанию общения, в зависимости от того какую роль, позицию они занимают в диалоге, что может служить формированию стремления к публичности, самовыражению, самопроявлению индивидуальности. Самопрезентируя себя в Интернет-общении студентами отдается предпочтение нравственным позициям. Важно проявление различных моральных качеств.

Обратим внимание на особенности виртуальной самопрезентации личности студентов с позиции «смены пола». В нашей выборке порядка 40% респондентов часто

или достаточно часто ведут общение с позиции представителя другого пола. При этом в качестве причин указывают: «ради веселья, забавы», «потому что люблю отыгрывать роли», «чтобы посмотреть реакцию других людей», «просто так мне более комфортно общаться».

При исследовании половых различий в стратегиях сетевого поведения были обнаружены статистически достоверные различия по шкале активность в восприятии альтернатив (критерий Манна-Уитни при асимптотическом значении равном 0,018). Юноши более склонны к сетевому поиску своего личностного и нравственного статуса, к самовыражению, к поисковой деятельности в информационных сетевых ресурсах. Что с позиции становления социально-ролевой идентичности является тревожным фактом.

Для исследования структуры образа «Я» в Интернет-общении и дальнейшего его сравнения с реальным образом нами использовался классический метод семантического дифференциал Ч. Осгуда. Студентам предлагались ролевые позиции «Мой образ Я», «Я в Интернете», которые оценивались по 46 конструктам. Такой подход даёт основание полагать, что получается описание не только предложенной реальности, имеющей свой смысловой контекст и эмоциональную окраску, но и возможность исследования интересующего нас образа «Я» испытуемых. Кроме того, оцениваемые позиции позволяют количественно и качественно описать соответствующую картину исследуемого мира испытуемых на основе построения семантического пространства и их поведения как Интернет-пользователей в предлагаемых обстоятельствах.

В целом можно представить описание ролевых позиций «Мой образ Я» и «Я в Интернете» следующим образом.

Ролевая позиция «Мой образ Я».

Студенты считают себя взрослыми и достаточно откровенными. Хотя в реальном общении им свойственна определённая застенчивость. Для них важно быть тактичным. При необходимости они могут быть достаточно сильными. В оценивании своего образа «Я» считают немаловажным проявление серьёзности. Им не хватает активности.

Ролевая позиция «Я в Интернете»

«Я» свойственна общительность. Студенты считают Интернет местом наиболее разнообразного проявления чувств, поэтому могут быть здесь злыми или грустными. Считают для себя возможным быть слабыми, когда нужно тактичными. В виртуальной реальности видят себя по-настоящему красивыми. Их «Я» в Интернете наиболее реально. Они чувствуют себя более взрослыми, уверенными, умеющими твёрдо настоять на своём. При этом достаточно миролюбивы. Не считают, что в Интернет-общении обязательно нужно быть «умными», могут позволить себе разные «глупости», без каких-либо завышенных требований к себе.

Здесь можно не стремиться произвести впечатление, т.е. позволить себе быть такими какие есть.

Перейдём к анализу установок по отношению к Интернету.

Соотношение средних тенденций в установках по отношению к Интернету распределилось следующим образом: шкала «социального комфорта» (29,03) преобладает над средними показателями по шкалам «сниженный самоконтроль» (25,8), «отвлечение» (24,3), «одиночество/депрессия» (14,5). Математическая обработка с помощью критерия Фридмана выявила статистически значимые различия между шкалами ($\chi^2 = 111.77$; $p = 0$).

Анализ средних тенденций выявил, что шкала «*социальный комфорт*» доминирует в распределении признака, что может свидетельствовать о том, что для студентов Интернет это место общения, в котором можно достичь социального комфорта, иметь возможность общаться с другими и развивать собственную социальную сеть. Здесь имеется возможность достижения чувства спокойствия и безопасности за счет принадлежности к виртуальной социальной среде, даже, несмотря на то, что она виртуальная. В данном случае можно судить о проявлении в большей степени экстернальной позиции испытуемых. Студенты в целом способны контролировать своё время пользования Интернетом, хотя изредка могут возникать некоторые навязчивые мысли о нём. При этом отвлечение является одним из мотивов использования Интернета, порой респонденты могут использовать Интернет, чтобы уйти от неприятных дел, которым им пришлось бы заниматься в реальности. Данные результаты указывают на некую константность установок в использовании испытуемыми Интернета как средства общения.

Общая тенденция наблюдается в доминировании направленности студенческой аудитории к самореализации, открытости новому опыту, что свойственно данной возрастной группе. Студенты испытывают чувство реализации своего потенциала, наблюдают за улучшениями в себе и своих действиях с течением времени, проявляют склонность к самоизменению, у них присутствует общий интерес к жизни и потребность устанавливать новые отношения.

Студенты с высокими адаптивными свойствами, с позитивной самооценкой, при сформированном доверии к себе, с дружественной позицией к окружающим людям меньше нуждаются или совсем не нуждаются в замене реального общения на коммуникации в Интернет-среде. Социально смелые в реальной жизни пользователи Интернета оказываются менее подвержены Интернет-зависимости, чем менее активные в реальной жизни пользователи Интернета. Но так же следует обратить внимание на то, что эмоциональный дискомфорт, в котором может пребывать человек, подталкивает его к Интернет-среде и здесь, важным становится желание испытать новый опыт, который невозможно испытать в реальном общении. Эмоциональные всплески так же характерны данному возрастному периоду и под воздействием их

отрицательного влияния возникает желание изолироваться от людей, избежать реального взаимодействия с ними, особенно с близкими.

Интернет по сравнению реальным социальным окружением, представляет пользователю значительно большие возможности выражения личностных особенностей, и в этом отношении выступает как социальная среда. Поэтому организация информационного пространства должна способствовать не только актуализации познавательной потребности, поисковой активности, но и обеспечивать психологическую безопасность личности, реализовывать индивидуальные траектории обучения и развития, учитывать индивидуально-типологические особенности проявления личности студентов в информационном взаимодействии.

Литература

- Сунгурова Н.Л. (2012), *Вариативность виртуальной самопрезентации личности студентов-участников сетевого учебного взаимодействия*. „Актуальные проблемы психологического знания”, № 3(24).
- Сунгурова Н.Л. (2014), *Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве*: монография. Москва, РУДН,
- Сунгурова Н.Л. (2013), *Психологическое отношение студентов к информационно-компьютерным обучающим средам*. „Вестник Российского университета дружбы народов”. Серия: Психология и педагогика, № 3.

Dorota Klus-Stańska

Uniwersytet Gdański

klus_stanska@op.pl

„Nasz elementarz” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych

Summary

“Nasz elementarz” (“Our primer”) – a brief description of a gift which impoverishes the beneficiaries

The text is a critical analysis of the assumptions and content of “Nasz elementarz”, a textbook for the first grade of the primary school which has been promoted by the Ministry of Education. An overt attempt at the unification, control, and limiting of the development space of the youngest pupils has been indicated. Two theoretical perspectives have been adopted for the analysis: constructivism and the Foucauldian concept of normalizing discourse. The discourses underlying the textbook, which are permeated by relations of oppressive power over children, have been identified: the discourse of the child (infantile child discourse), of childhood (closed and colourless childhood discourse), and of knowledge (limited knowledge discourse).

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, elementarz, rozwój dziecka, infantylicyzacja

Keywords: early education, abc book, child’s development, infanzylization

„Nasz elementarz”, zwany populistycznie podręcznikiem darmowym¹, to jedna z ostatnich inicjatyw Ministerstwa Edukacji Narodowej. Jest przejawem interwencjonizmu państwa i ręcznego sterowania życiem obywateli, ich myśleniem, horyzontem poznawczym, światem wartości. Tym razem stworzono narzędzie kształtowania umysłów najmłodszych generacji. Narzędzie, które wytwarza warunki do unifikacji mentalnej całych pokoleń i wyznaczania intelektualnych granic polskich klas początkowych, co oznacza: granic umysłów, wiedzy i myślenia najmłodszych uczniów. Jedna książka dla wszystkich polskich dzieci, jedne treści i jedne cele, trzy lata treningu w uznawaniu ważności jedynie słusznej wiedzy i strategii jej rozumienia – prawdziwa skolektywizowana fuzja umysłów. To projekt i ideologia, które znamy z naszej historii bardzo dobrze.

Ale może jednak nie jest to ważny problem? Przecież to tylko podręcznik. I w końcu – jak niektórzy mawiają –, „tylko dla dzieci”. Czyli – jak zapewne zakładają – kwestia pomniejsza, drugorzędna, fraszka niemal. Mimo przejawów ostrej wymiany zdań w chwili

¹ Bo przecież nie ufundowanym przez prywatnego posiadacza funduszy, tylko opłaconym przez rząd za pieniądze podatników. Mamy tu więc do czynienia z nieuchronnie niefrasobliwym wydawaniem cudzych pieniędzy na cudze potrzeby, a więc z najgorszym i najbardziej ryzykownym wariantem dysponowania pieniędzmi, na jaki wskazali M. i R. Friedman (2009).

pojawienia się „Naszego elementarza”, wszedł on do szkół względnie spokojnie. Burza ucihała, a dzieci już od kilku miesięcy socjalizują się poznawczo w rzeczywistości elementarzewej zaferowanej im przez resort edukacji. A jednak, a może właśnie dlatego, że wrażliwość społeczna w tym zakresie jakby osłabła, warto wobec tego ministerialnego konceptu postawić trzy pytania, doprecyzowując stopniowo argumentację:

- Czy warto debatować nad podręcznikiem szkolnym?
- Czy warto zajmować się podręcznikiem do wczesnej edukacji?
- Czy warto zajmować się tym właśnie podręcznikiem?

Czy warto zajmować się podręcznikiem szkolnym?

W polskiej szkole podręcznik jest najważniejszym narzędziem edukacji, głównym punktem odniesienia dla wiedzy uczniów i jej oceniania. Treść podręcznika stanowi podstawę zawartości lekcji, a on sam jest wyznacznikiem kryteriów, zgodnie z którymi nauczyciele i uczniowie rozpoznają, jaka wiedza jest legalna, akceptowalna i jaką należy ujawniać publicznie. W efekcie podręcznik jest traktowany jako swego rodzaju ikona rzeczywistości edukacyjnej, symbol, który – ulegając fetyszyzacji ze strony nauczycieli – zmienia się w synonim wiedzy i kompetencji. Staje się więc jasne, jak duży ciężar gatunkowy mają zagadnienia związane z analizą podręczników.

W refleksji nad podręcznikami widoczne są dwa podejścia. Jedno, typowe dla bardziej tradycyjnych podejść, skupia się na nieocenianym wskazywaniu roli, funkcji i cech „typowego” (egzemplarycznego) podręcznika (Hanisz 2005: 461–471). Drugie polega na krytycznej analizie podręcznika jako tekstu kulturowego, dokonywanej z różnych perspektyw teoretycznych i normatywnych.

Co do pierwszej perspektywy, trudno do końca ustalić jej potencjał naukowy. Z reguły bowiem mamy tu do czynienia z projektem typowym dla myślenia metodycznego (choć w tym przypadku czynionym w języku dydaktyki ogólnej), gdy nie bada się edukacji, ustalając, jak jest, ale wskazuje model, jaki być powinien. Nie jest to zatem rodzaj pedagogicznego odpowiednika tworzenia weberowskich typów idealnych. Tak byłoby, gdyby dla typu idealnego znajdowano jego antynomię i oba te elementy wykorzystywano jako narzędzie badawcze do rozpoznawania „nieidealnej” rzeczywistości, odchylonej od typu idealnego (Kaesler 2004), w tym przypadku przestrzeni edukacyjnej, konstruowanej przez istniejące podręczniki, dostarczając dzięki typowi idealnemu wyrazistych środków wyrazu (por. Kumiński 1980). W taki sposób typ idealny jest wykorzystywany na przykład w socjologii czy politologii (np. Bäcker 2010; Załęski 2003), stanowiąc ważną inspirację dla analiz empirycznych, natomiast jeśli przyjrzeć się modelom podręcznika proponowanym w tradycyjnej dydaktyce, staje się widoczne, że przypisuje się im bezpośrednią (wyabstrahowaną z ustaleń empirycznych) moc eksplanacyjną. Wyraża się to w przyjmowaniu założenia, że skoro podręcznik ma przypisane określone funkcje, to znaczy, że te funkcje spełnia w rzeczywistości (mówi się zatem „podręcznik pełni funkcje”, a nie „idealny/typiczny podręcznik pełni funkcje”). W ten sposób wkraczamy w obszar ontologii

pozoru (Staniszki 1989) i tłumaczeń pozornych (Życiński 1993: 186), które są paradoksalnym przejawem ateoretyczności dydaktyki, ocenianej przez odbiorców – praktyków jako... nadmiernie steoretyzowana (bliżej opisuję to w: Klus-Stańska 2011).

Drugie podejście do analizy podręczników ma swoje źródło w założeniu, że są one przejawem intencjonalnie tworzonej praktyki kulturowej, która służy określonym interesom społecznym, redukując możliwości realizacji interesów konkurencyjnych lub alternatywnych. Podręczniki wpisują się zatem w pole debaty zaangażowanej aksjologicznie, krytycznej wobec marginalizacji określonych grup. Podstawą analizy staje się wybrana koncepcja teoretyczna, w perspektywie której możliwe jest określenie mechanizmów i skutków tych przejawów realnej kultury (tu: edukacyjnej). Analiza dokonywana z tej pozycji wydaje się zasadnicza, jeśli pamiętamy o wskazanym wyżej statusie podręcznika, jaki zajmuje on w szkole i wynikającym stąd jego potencjale w zakresie socjalizacji poznawczej. A pedagogika jako dyscyplina naukowa winna koncentrować się także na rozwiązywaniu problemów społecznych. Odpowiedź na pierwsze z postawionych pytań: „Czy warto zajmować się podręcznikami szkolnymi?” – jest zatem twierdząca.

Czy warto zajmować się podręcznikiem dla klas początkowych?

Nie jest odkrywcze twierdzenie, że edukacja w klasach początkowych ma kluczowe znaczenie dla tego, co dzieje się i co będzie się dalej działo z karierą szkolną uczniów, ich wiedzą, umysłem itd. Choć więc teza ta brzmi trywialnie (coś na podobieństwo takich tez, jak: „podstawą jest zdrowie”, „uśmiech poprawia relacje społeczne”, „najważniejsi są ludzie”) i sama pisząc ją, czuję pewien dyskomfort, ale nie można zapominać, że banał nie oznacza fałszu, jest tylko mechanizmem odbierania pewnym trafny skądinąd przekonaniom ich mocy argumentacyjnej.

Dlatego powtórzę: to, co dzieje się we wczesnej edukacji, a więc i to, co zawiera się w podręczniku dla klas początkowych, pełni szczególną funkcję mentalną w biografii jednostki i biografii całych pokoleń. Ta wyjątkowość znaczenia ma swoje istotne, zróżnicowane źródła zakorzenione w trzech elementach: wartościach, koncepcjach psychologicznych i projektach edukacyjnych, tworzących określone perspektywy interpretacyjne.

Ujmując je najkrócej, zauważmy, że w perspektywie aksjologiczno-etycznej dzieci, jako grupa wiekowa naznaczona szczególnym nasileniem bezbronności i bezsilności wobec siły (zwłaszcza zorganizowanej) ludzi dorosłych, wymagają troski i uwagi odmiennej niż ta kierowana do osób starszych (Śliwerski 2007). W perspektywie psychologicznej doświadczenia tego okresu można rozpatrywać jako podstawę modelowania całego dalszego funkcjonowania psychicznego (Appelt 2005), natomiast dla perspektywy pedagogicznej istotne jest, że do klas starszych wchodzi nie „uczeń w ogóle”, ale absolwent określonego sposobu nauczania, o ukształtowanych przez to nauczanie strategiach funkcjonowania (poznawczego, emocjonalnego, społecznego). Trudno jest na przykład wprowadzić nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów w klasie czwartej, gdy uczniowie są po trzyletnim intensywnym treningu postępowania „po śladzie” nauczyciela (por. Klus-Stańska 2000).

Ta wielopłaszczyznowa biograficzna i umysłowa bazowość dzieciństwa oraz wczesnego instytucjonalnego kształcenia dla całego przyszłego funkcjonowania człowieka jest argumentem, który jednoznacznie wskazuje na znaczenie debat nad podręcznikami dla najmłodszych uczniów. Od ich konstrukcji, zawartości, wyznaczonego przez nie horyzontu intelektualnego i poznawczego klimatu w znacznej mierze zależeć będzie jakość trzyletniego pobytu w szkole i – co kluczowe – kondycja jego rezultatów.

Dlaczego warto mówić o tym właśnie podręczniku?

Z jednej strony trudno jest wskazać ważny naukowo czy oświatowo problem, dla którego warto prowadzić analizę niedawnej oferty MEN-owskiej, jaką jest tzw. darmowy podręcznik dla pierwszej klasy. Ten podręcznik jest po prostu kwintesencją wszystkich najgorszych tradycji w tym zakresie. Zawartość merytoryczna (społeczna, przyrodnicza, matematyczna, artystyczna itd.) i wyznaczany stopień stymulacji umysłowej, jego język, warstwa ilustracyjna, elementy kształcące, takie jak polecenia i pytania, ukryte znaczenia społeczno-polityczne, (nie)odpowiedniość rozwojowa – wszystko jest w nim na zatrważająco niskim poziomie. To wyrób bez wątpienia kompromitujący i skupiający jak w soczewce to, co już wielokrotnie było poddawane krytyce. Dlatego rodzi się pytanie, czy we wcześniejszych badaniach nad polskimi podręcznikami (Łaciak 2011; Wiśniewska-Kin 2013; Zalewska 2013 a także w węższych zakresach: Chmura-Rutkowska 2002; Klus-Stańska, Nowicka 2005; Marszałek 2000; Nowak-Łojewska 2011; Nowicka 2003; Pankowska 2009) nie zostało już powiedziane tak wiele, że tu można tylko skonkludować: oto kolejny przykład – tyle że skondensowany w swojej miernocie i rachityczności kształceniowej – kiepskiego podręcznika: infantyilizującego, ubogiego w treści, bezpłodnego poznawczo, ograniczającego myślenie i rozpoznawanie sytuacji społecznych i przyrodniczych, niespektującego rzeczywistego poziomu wiedzy i kompetencji dzieci, niewspółmiernego do ich doświadczeń biograficznych. Konkluzja to surowa, ale, niestety, więcej niż uzasadniona. O czymże więc dalej mówić?

Przed takim zanegowaniem potrzeby debaty nad tym podręcznikiem powstrzymują mnie jednak dwa powody. Pierwszy to dialektyczne przechodzenie ilości w jakość; wydaje się, że nagromadzenie tandety osiąga tu stopień, przy którym nie możemy już powiedzieć, że to tylko kolejny egzemplarz nędznej edukacji. Drugi to niepokój, jaki się we mnie pojawia, gdy stykam się z krytyką tej edukacyjnej grafomanii, na przykład podczas czytania zarzutów, jakie były i są formułowane w rozmaitych przestrzeniach publicznych przez osoby prywatne, nauczycieli, metodyków, pedagogów, wysoko postawionych przedstawicieli rozmaitych instytucji społecznych. I, rzecz jasna, nie sama krytyka budzi moje pełne niedowierzanie napięcie (bo „Nasz elementarz” oceniam jednoznacznie krytycznie), ale rodzaj podnoszonych argumentów, które – w moim odczuciu – zbyt często dotyczą spraw drugorzędnych, kierowane są w stronę nic nieznaczących detali, a czasami są najzwyczajniej niemądre. Nie znaczy to, że w przestrzeni medialnej nie pojawiała się krytyka mądra, wnikliwa, trafna, opatrzona profesjonalnymi rekomendacjami. Miała ona

jednak z reguły formę korekt wybiórczych, czasem technicznych, nie dotykając istoty koncepcyjnej tego zdumiewającego wytworu.

Przytoczę kilka typowych przykładów „głosów oburzenia”. Zaczniemy od uwag formułowanych przez osoby związane z metodyką i nauczaniem.

– *W pierwszych lekcjach dzieci poznają literki „A” oraz „L”. Jakie słowa będą ilustracją dla nowo poznanych literek? „Ala”? A może „La-la”? Nic bardziej mylnego! Słowa, które zilustrują poznane literki to „okulary” i „Krokodyl”!*

– *Dzisiaj Ala już nie ma kota. Teraz „To Tola. Tola ma tablet”.*

– *Przestrzeń pokazywana na obrazkach w książce może być duża, ale jej zabudowanie elementami powinno narastać wraz z postępującym rozwojem dziecka. A tu już na pierwszym obrazku w „Elementarzu” mamy potężną szkołę z ogromną ilością różnych szczegółów. Później ten obrazek znika, za to pojawia się małeńka szkoła z ukośnym dachem. Trudno znaleźć w tym logikę.*

– *Przejrzałam wszystkie strony tej części, czyli materiał na trzy pierwsze miesiące. To nieprawdopodobne! Nie znalazłam tam ani jednego wierszyka do nauki na pamięć, ani jednej zagadki. A przecież dzieci tak kochają zagadki.*

– *Dodatkowym utrudnieniem jest też to, że dzieci nie mogą nic w podręczniku zaznaczyć. Wcześniej, przy wprowadzaniu jakiejś literki, w ramach pracy dodatkowej, szukały one i zakreślały ołówkiem w tekście poznaną literkę. Teraz będą to robiły na rozdanych kserówkach.*

– *Na lekcji, na której dzieci uczą się znaków drogowych, jest np. znak >niebezpieczny zakręt w lewo<. Po co dziecku znajomość tego znaku? Czyżby jadąc na hulajnodze do szkoły mogłoby wypaść z drogi i odbić się od barierki?*

– *Tytuł: „nasz Elementarz” napisany jest z błędem (małe n, duże E, a powinno być odwrotnie). Poza tym zastosowano różne fonty i dwukrotnie użyto kursywy. Miało być chyba wesoło, ale wyszedł balagan, co utrudnia przeczytanie nazwy, a przecież jest to książka do nauki czytania!*

– *[o szkole z elementarzowych ilustracji] Masa niejasności. Co to za budowla z tyłu? Czy i gdzie jest podjazd dla samochodów? Dlaczego w klasie na II piętrze jest tylko 12 miejsc? Czy plac zabaw ma bezpieczną wykładzinę, bo zwykle jest ona pomarańczowa? Dlaczego tuż obok drabinek stoi betonowy kosz na śmieci, przecież to niebezpieczne! Co to za dzień tygodnia i pora dnia? Chyba wcześniej rano – przed lekcjami, pierwsze dzieci docierają do szkoły, ale w takim razie kto wpuścił dzieci na salę gimnastyczną?*

– *Chaos dotyczy także braku spójności w doświadczeniach sensorycznych dzieci. Obrazek dziewczynki grającej na trójkącie z napisanymi powyżej sylabami >ti-ti, ta-ta< to jakaś farsa. W przedszkolu dzieci grają na trójkątach i naśladują wydawane dźwięki do słownie używając sylab >dzyń–dzyń<. Nagle w szkole zaprzecza się ich doświadczeniom?*

Trudno jest komentować ten rodzaj uwag czy znajdować dla nich kontrargumenty. Jak bowiem wyjaśniać, że w doświadczeniach gromadzonych naturalnie, w warunkach pozaszkolnych, które wyprzedzają biografię instytucjonalną i trwają nieustannie równolegle z nią, dzieci stykają się z bardzo różnorodnymi symbolami, znakami, ale także z literami

w różnorodnych słowach, że tablec nie pochodzi z literatury science-fiction, lecz jest elementem codziennego życia, że ilustracje w książkach nie muszą być hiperrealistyczną kopią rzeczywistości, że nie można zakazać uczenia się na przykład języka angielskiego z obawy, że dzieci usłyszą, jak te same rzeczy nazywa się zupełnie inaczej (np. brytyjskie dzwonki u drzwi robią *ding dong*, ale już w mikrofalówce lub kasie robią *ding, ping*, a dzwoneczki u sań *dingaling, ting-a-ling*; na dodatek angielskie psy nie szczekają *hau, hau*, ale *ruff ruff*, a niektóre *bow – wow*, a małe lub młode robią *yipyip*, a koguty nie chcą pisać *kukuryku*, tylko – dobry Boże! – pieją *cock-a-doodle-doo*) i że to dzieci wcale nie wyalienuje z ich doświadczeń życiowych, a przeciwnie: wzbogaci je i dostarczy nowego rozumienia języka. Te tłumaczenia są tak oczywiste, że aż niezręcznie jest je formułować. Mogą być co najwyżej rozpaczliwą reakcją na rażącą powierzchowność takiej krytyki.

Ten rodzaj uwag, o których tu mowa, nie tylko jednak przeczy zdrowemu rozsądkowi. Kryje się w nich także niepokojąca koncepcja wiedzy, jaką przewiduje się dla najmłodszych uczniów. Autorzy naskórkowej połączki najwyraźniej sądzą, że granice tej wiedzy wyznaczają słowa wybrane z wąsko limitowanego zbioru, kolejność liter, literalna dosłowność semiotyczna, restrykcyjne pozostawanie w obszarze tego, co arbitralnie uznaje się za dziecięce (cokolwiek owa dziecięcość miałyby znaczyć).

Inny rodzaj krytyki odnosi się do aspektów wychowawczych „Naszego elementarza”. Ten wątek był najczęściej podnoszony przez przedstawicieli Kościoła, jako instytucji żywo zainteresowanej aspektami aksjologicznymi i etycznymi edukacji. Pozytywny jest fakt, że zwrócono uwagę na ten obszar oddziaływań podręcznika, jakim jest wizja świata społecznego, naszego w nim miejsca i sposobów kreacji zdarzeń społecznych. W jego świetle jeszcze wyraźniej staje się widoczna miślkość uwag dotyczących kolejności wprowadzanych liter, używanych onomatopei, liczby szczegółów na obrazkach itd. A jednak i ta krytyka wzbudza niepokój choć niektóre z komentarzy są bardzo trafne i merytorycznie dobrze uzasadnione. Do takich należą na przykład świetne uwagi bp. Marka Mendyka, przewodniczącego Komisji Wychowania podczas trwającego w Warszawie 366. zebrania plenarnego Konferencji Episkopatu Polski, na temat infantylności zawartości elementarza w stosunku do możliwości dzieci, braku związku z ich aktywnością praktyczną i niewydolności w zakresie rozwijania umiejętności uczenia się (http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103085,16769082,Bp_Mendyk...), jednak z innymi już znacznie trudniej się zgodzić. Zwraca w nich uwagę wąskie ujęcie, wybiórczość i ideologiczna stronniczość:

– [Wiceprzewodniczący Konferencji Episkopatu Polski, arcybiskup Marek Jędraszewski] w *podręczniku nie ma na przykład obrazu rodziny, która siedzi przy stole, są najwyżej jakieś zwierzątka. Nie jest najlepsze przesłanie. Czego więc nauczą się dzieci, że ludzie nie różnią się od zwierząt?* (tamże).

– [bp Marek Mendyk] *podręcznik nie zawiera ani jednego obrazka przedstawiającego całą rodzinę siedzącą przy stole; Ojciec w pracach domowych pokazany jest jako ten, który pomaga dzieciom w lekcjach, czytaniu, w rysunkach, ogląda z dziećmi fotografie (...), są to oczywiście ważne zajęcia, ale ojciec ma też inne, ogromnie ważne funkcje do spełnienia, które zostały pominięte; Dziadek w „Elementarzu, chwycąc się na jednej no-*

dze, podlewa kaktusa w doniczkę – to jest obraz, który niekoniecznie musi być prawdziwy i odnoszący się do tego, z czym się spotykamy (tamże).

Ogólnie można zauważyć, że nierzadko jakość argumentów krytycznych, ich wątle merytoryczne walory oraz niewielki ciężar gatunkowy dowodzą refleksyjnej słabości w zakresie wczesnej edukacji. Dlatego właśnie warto spojrzeć na podręcznik z perspektywy, która umożliwi rekonstrukcję jego zasadniczych założeń, które wygenerowały taki a nie inny produkt meandrycznej oświatowej wyobraźni.

Jest jeszcze jeden powód, dla którego warto zajmować się akurat tym podręcznikiem. Oto bowiem mamy taką sytuację społeczno-polityczną: na stronach Ministerstwa Edukacji Narodowej ukazał się podręcznik dla polskich dzieci. Choć nie tak wielu ludzi na świecie mówi po polsku, jest dostępną w Internecie wizytówką naszego kraju, wyrazem naszego poziomu edukacji, wiedzy pedagogicznej i psychologicznej o dzieciach i cechujących je procesach poznawczych oraz strategiach kształcenia, jakie ten potencjał mogą wzmacniać. Ale mówi też i nam, i światu, jakie warunki socjalizacji poznawczej oferuje nasz rząd najmłodszym Polakom, o jakiego absolwenta szkoły, ludzi o jakich umysłach chce ukształtować, jaki model relacji społecznych konstruuje. To duże wydarzenie. Przyjrzyjmy się zatem cechom tej oferty.

Kontekst teoretyczny analizy

Dla analizy założeń kryjących się u podstaw „Naszego elementarza” wykorzystam mariaż konstruktywizmu jako koncepcji uczenia się i wiedzy oraz teorię dyskursu w ujęciu socjologicznym, co pozwoli owo uczenie się i wiedzę ulokować w kontekście rozpoznania relacji władzy i kontroli w warunkach edukacji najmłodszych uczniów, mechanizmów narzucania znaczeń i opresji wynikającej z dyskursywnego wytwarzania określonych praktyk społecznych.

Z rozległego wachlarza teorii konstruktywistycznych swoją uwagę koncentruję na tych związanych z tworzeniem się wiedzy w umyśle w procesach uczenia się. To obszar, którego tezy są dziś powszechnie akceptowane nawet przez krytyków konstruktywizmu epistemologicznego i krytyczno-socjologicznego (Philips 1995), choć wskazuje się na możliwość, że niektórzy uczniowie preferują płytsze rozumienie i wiedzę wyłożoną explicite przez nauczyciela (Perkins 2006). Konstruktywizm – wyjaśnia to D. Perkins – jest wyborem zarówno nauczyciela, jak i ucznia, gdyż – jak pointuje – do tanga trzeba dwojga (2006: 36).

W treści centralnego założenia konstruktywistycznych teorii kształcenia znajduje się obraz osoby uczącej się. D. Perkins wskazuje na konieczność funkcjonowania ucznia w trzech rolach: aktywnego ucznia, społecznego ucznia i twórczego ucznia. Uczeń jest aktywny, gdy ma możliwość włączania się w dyskusję, polemikę, swobodnego poszukiwania rozwiązań i uruchamiania działań eksploracyjnych na przedmiotach; uczeń społeczny uczy się, że świat może być widziany z różnych punktów widzenia, a tak zwane prawdy okazują się często spojrzeniami z określonej, ale nie jedynej, perspektywy; uczeń twórczy ma możliwość rekonstruowania wiedzy i budowania swojego własnego rozumienia (2006: 34).

Konstruktywistyczne koncepcje uczenia zbudowano na trzech filarach, jakimi są prace Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego i Jerome Brunera. Zakładają one aktywny proces nadawania znaczeń w procesie indywidualnej eksploracji (Jean Piaget) i negocjacji społecznych (Lew Wygotski) przy założeniu kulturowej interpretatywności wiedzy (Jerome Bruner). Przyjmuje się, że punktem wyjścia dla tworzenia wiedzy w umyśle jest zawsze wiedza osobista, składające się na nią strategie myślenia, pojęcia naturalne i intuicja. Bez względu na to, czy przyjmujemy, że wymaga ona zindywidualizowanego wsparcia eksperckiego (Wygotski), czy też założymy, że jest ona emergentna (Piaget), zawsze jednak zakładamy, że jest wytwarzana przez aktywnie uczącą się jednostkę, nadającą znaczenia każdemu elementowi rzeczywistości w określonych, zindywidualizowanych biograficznie warunkach poznawczych.

W sytuacji tradycyjnego nauczania i transmisji wiedzy, gdy przekaz gotowych znaczeń pełni priorytetową rolę, wiedza jest również konstruowana, ale przyjmuje postać scholastyczną, a więc sztywną i trudną do wykorzystania w zmienionych warunkach kontekstowych (Stemplewska-Żakowicz 1996).

Elastyczności i dynamice wiedzy w umyśle sprzyja nasycenie treści kształcenia elementami przynależnymi do obszaru wiedzy wyjaśniającej (umożliwiającej ustalenie relacji przyczynowo-skutkowych na różne – zależne od uczniów – sposoby) i interpretacyjnej (o otwartej puli odpowiedzi uznawanych za ważne), przy jednoczesnym minimalizowaniu treści zdominowanych przez wiedzę nazewniczą (fakty, nazwy własne, ustalone poza uczniem typologie, rodzaje, gatunki itd.) (Klus-Stańska 2000). Najkorzystniej jest, gdy zarówno wyjaśnienia, jak i interpretacje tworzone są przez uczniów nie „po śladzie” nauczyciela, ale „w poszukiwaniu śladu” (tamże).

Ponieważ wiedza jednostki jest definiowana w konstruktywizmie już nie jako rezerwuuar efektów aktywności poznawczej, ale raczej dynamiczny zbiór strategii dochodzenia do tych efektów (Neisser 1967), w szkole inspirowanej konstruktywizmem chodzi o stworzenie warunków do uruchamiania przez uczniów możliwie licznych strategii inicjowania aktywności poznawczej, samodzielnego operowania wiedzą i sięgania po zasoby osobistych znaczeń i strategii poznawczych. Osiągnięcie takiej strategii jest możliwe w praktyce w warunkach edukacji opartej na dialogu znaczeń (Klus-Stańska 2000; Klus-Stańska 2013).

W świetle konstruktywizmu wiedza o najsłabszych walorach użytkowych, ale też marnych intelektualnych, powstaje wówczas, gdy uczniem kieruje nauczyciel, koncentrując się na wiedzy ustalonej publicznie. Przebieg lekcji oparty na dążeniu do pokierowania uczniów najkrótszą drogą do celu okazuje się ograniczaniem wiedzy i kompetencji umysłowych, a nie ich wspieraniem i budowaniem (Grennon Brooks, Brooks 1999). Jakość wiedzy wzrasta wraz ze wzrostem zgody na inicjowanie strategii myślenia i działania przez uczniów i na ich samodzielność (Jadallah 2000). Samodzielność umysłowa uruchamia się wyłącznie w warunkach konfliktu poznawczego, co w logice szkoły oznacza konieczność stawiania uczniów przed pytaniami, które mają strukturę problemową.

„Nasz elementarz”, jako wytwór określonej teorii umysłu i uczenia się, może zatem być rozpatrywany z perspektywy konstruktywizmu pod kątem jego przystawalności do

obrazu ucznia aktywnego, społecznego i twórczego, adekwatności wobec kompetencji i wiedzy uczniów oraz potencjału w zakresie sprzyjania uruchamianiu wyjaśnień i interpretacji, przy jednoczesnej redukcji wiedzy faktograficznej, nazewniczej. Można też ustalać jego otwartość na osobiste znaczenia, doświadczenia i strategie oraz zakres sposobności do pracy niekierowanej przez nauczyciela.

Ale podręcznik jest zawsze efektem nie tylko przyjęcia teorii uczenia się i umysłu, ale także rezultatem znormalizowanego obrazu człowieka (tu: dziecka rozpoczynającego naukę w szkole). Normalizacja tego rodzaju jest wytwarzana w dyskursywnych praktykach społecznych przez mechanizmy wiedzy-władzy, opisane w pracy M. Foucaulta (2009). Oznacza to, że autor podręcznika i przedstawiciele struktur instytucjonalnych ten podręcznik zatwierdzających mają zawsze określone wyobrażenie, kim jest tzw. „normalny” pierwszoklasista, jaka jest „poprawna” rola ucznia w klasie szkolnej (i jako jej dopełnienie – rola „normalnego” nauczyciela), jak przebiega „normalna”, „prawidłowa” lekcja i jaki „normalny” podręcznik ma jej służyć. W efekcie takich założeń (z reguły nieświadomie i w sposób nieuprawniony) przyjmowanych jako „prawidłowe” i oczywiste, kolektywna wiedza społeczna pełni kontrolę nad akceptowanymi dyskursami uczącego się dziecka (Klus-Stańska 2009).

Kształt i zawartość podręcznika jest zawsze wyraźnym opowiedzeniem się po określonej stronie dyskursywnych napięć, jakie towarzyszą próbom wynegocjowania społecznie konstruowanego obrazu dziecka, dzieciństwa, wiedzy dla dzieci przeznaczonej i modelu jej opracowywania w szkole. Zatem również z tej perspektywy, identyfikującej narzucany opresywnie dyskurs, który wytwarza i petryfikuje praktykę edukacyjną, możliwa jest analiza „Naszego elementarza”. Konstrukttywizm i socjologicznie pojmowana dyskursywność edukacji dobrze współpracują jako niepozytywistyczne opcje teoretyczne.

Dziecko, wiedza i uczenie się w „Naszym elementarzu”

Rekonstruowane dyskursy, jakie legły u podstaw „Naszego elementarza” i które przez jego upowszechnianie umacniane są w systemie oświatowym i społecznej kolektywnej wiedzy, odnoszą się do koncepcji dziecka, jego dzieciństwa, a także wiedzy w procesach uczenia i nauczania.

Dyskurs dziecka: dziecko infantylne

W analizie ministerialnego podręcznika dla klas początkowych najbardziej wyrazistą charakterystyką jest wpisanie w koncepcję dziecka, którą można określić jako dyskurs infantylizujący. Dyskurs dziecka infantylnego wyraża się w co najmniej trzech charakterystykach elementarza: w zakresie wymagań (rażąco niskich), stawianych pytaniach (banalnych, nedorzecznych czy wręcz głupawych) i stylistyce językowej (uproszczonej, pseudodziecięcej).

Symbolem rażąco zanizowanego poziomu wymagań jest wprowadzenie liczby jeden na 40 stronie. Nie napiszę „dopiero na 40 stronie”, bo należy postawić pytanie, po co w ogól-

ne pierwszoklasistom wprowadzać liczbę jeden. A trzeba aż kolejnych 24 stron, by polscy pierwszoklasiści mogli „poznać” liczbę 3.

Pojęcie liczby jest opanowywane przez dzieci już w drugim roku życia, a po ukończeniu 18 miesiąca dzieci wykazują naturalną wrażliwość na różnice w niewielkich ilościach, np. rozumieją, że gdy są dwa obiekty, to jest ich więcej niż jeden, a po zabranii z dwóch jednego obiektu zostanie tylko jeden (Geary 1994). I taką wiedzę mamy nie tylko w wyniku studiowania psychologii rozwojowej i wyników badań na temat dziecięcych koncepcji liczby, ale wiemy to nawet z potocznych obserwacji dzieci dwuletnich.

Czy naprawdę w polskim Ministerstwie Edukacji Narodowej jest choćby jedna (sic!) osoba, która sądzi, że 6–7-letnie dziecko nie wie, ile to jest jeden i wymaga wprowadzenia tej liczby oraz ćwiczeń w jej liczeniu?

Autorzy podręcznika zdają sobie tak naprawdę sprawę, że pierwszoklasista ma już znaczące osiągnięcia rozwojowe w tym zakresie. Zapewne dlatego zadanie, w którym dzieci mają policzyć do... jednego, jest nieco absurdalnie poprzedzone przez zadanie, w którym dzieci na podstawie liczby świeczek na tortach mają ustalić, który tort jest dla siedmiolatka.

Infantylicyzacja przejawia się też w formie stawianych pytań. Oto przykładowe: *Czy każdy przedmiot może być zabawką? O czym mogłyby rozmawiać ze sobą klocki? Kim jest dla ciebie tata mamy? Jak należy postępować, kiedy ma się katar? Dlaczego zwierzęta nie potrzebują ubrań?* W najmniejszym stopniu nie są to pytania będące wyzwaniem poznawczym, które mogłyby inicjować tworzenie nowej, nieznannej wcześniej dzieciom wiedzy o świecie, prowokować do poszukiwania frapujących nowych rozwiązań. Niezdolność auterek elementarza do wyjścia poza banał, stawianie pytań o oczywistości, wskazywanie jako niepewnych kwestii, które są jasne dla dzieci przedszkolnych – wszystko to zakreśla horyzont poznawczy tych pytań.

I wreszcie infantylicyzacja przenikająca uruchamiany w elementarzu dyskurs dziecka jako ucznia wyraża się w stylistyce językowej. Oto typowe przykłady: mlekotek, który ogniskuje powierzchownie ukazany wątek zwierząt egzotycznych („Kto to? To Mlekotek. Kotek Toli i Tomka. Kotek ma sen. To sen o lwie, tygrysie i pumie. Lwy, tygrysy i pumy to wielkie koty. Mlekotek to mały kotek”), zupełnie niedobrane do wieku i kompetencji uczniów wierszowany dialog o wiośnie („Żaby: Rety! Kto to? Bocian tu! Re, re, re, kum, kum, kum. Zawracamy, uciekamy. Plusk do wody i do mamy.”), czy wątek zdrowia i choroby prezentowany na poziomie dwulatka („To Piotrek a to pies Piotra – Pimppek. Piotrek ma katar. A psik! Pije syrop i soki. A psik!”). Takich „stymulatorów intelektualnych” mamy w elementarzu znacznie więcej.

Jeśli odnieść te fragmenty, dotyczące poziomu oczekiwanych kompetencji, treści pytań i stylu językowego do teorii psychologicznego konstruktywizmu, to jasne jest, że elementarza nie oparto na niczym, co dziś wiemy o uczeniu się. Strefa aktualnego rozwoju (L. Wygotski) została zignorowana przez autorki elementarza, a o wsparciu kierującym uczniem do strefy najbliższego rozwoju nie ma nawet co marzyć. Dla uczniów przewidziano treści i operacje, które już dawno opanowali, które – jako wprowadzane w elementarzu

w sztywnej nieproblemowej postaci – muszą doprowadzić do zaburzeń kompetencyjnych i deformacji w obszarze gotowości do wykorzystywania własnych zasobów poznawczych w szkole. Uczeń jest bowiem zmuszany do aktywności nieadekwatnej do jego strategii myślenia i posiadanego rezerwuaru pojęć, a więc konstruktywistyczna idea ucznia aktywnego zostaje wypaczona. Pracując z elementarzem, uczeń nie ma możliwości aktywnego uczenia się, a jedynie podlega forsowaniu antyuczenia się: wykonywania czynności, które nie uczą go niczego nowego, za to działają destrukcyjnie na to, co już umie.

Dlatego – zauważmy – teoria, która legła u podstaw „Naszego elementarza” nie należy też do ujęcia behawiorystycznego: mamy tu bowiem do czynienia z – nazywając to kolokwialnie – uczeniem się opanowanej już sztuczki, co jest absurdalne i psychologicznie, i pedagogicznie.

Jedynie, czym można ten zabieg autorki elementarza wyjaśnić, to uległość wobec poznawczej dyskursywnej opresji, zmierzającej do wdrażania w posłuch wobec limitowania wiedzy. Dziecko ma być niezbyt mądre i posłuszne, a wszystko, co wie, ma być tym, co zostało ustalone i „zmiękczone” poza nim przez tych, którzy „wiedzą lepiej”. W ten sposób wyraża się kontrolujący, totalitarny stosunek do jednostki, której deklarowana w rozmaitych misjach i wizjach edukacji podmiotowość zamienia się w retoryczny żart i polityczną kpinę.

Dyskurs dzieciństwa: dzieciństwo zamknięte i bezbarwne

Dzieciństwo ukazwane w „Naszym elementarzu” jest w znacznym stopniu zamknięte w określonym obszarze znaczeń i doświadczeń traktowanych jako legalne i rzeczywiste: to przestrzeń możliwa do zmierzenia krokami (dom, pokój, kuchnia, szkoła, ulica, zagroda, pobliski park, plac zabaw, sklep). Dodatkowo jest to przestrzeń zredukowana do banału: pospolita, bezbarwna, wytrzebiona z przygody, tajemnicy, możliwości ekscytacji poznawczej i emocjonalnej, które dla rozwoju dziecka są tak witalnym i kluczowym stymulatorem. W taki sam zbanalizowany sposób ukazwane są nieliczne otwarcia na coś odświętnego, niecodziennego. Owe odmienności zostają odarte z jakiegokolwiek wyjątkowości, ale też z potencjału wnoszenia nowej wiedzy pojęć i znaczeń. Przykładowo: „Franek z tatą są na planie filmowym. Tu kręcony jest film fabularny pod tytułem >Kufier pełen tajemnic<. Mama Franka gra w nim królową elfów. Ubrana jest w zwiewną fioletową suknię. Kostium zaprojektowała babcia Franka. Zaraz mama powie: >Nie ufam Ci faunie. Kufier zostanie pod moją opieką<. Franek z ciekawością ogląda, jak pracuje mama”. Lub inny przykład: „Jest poranek, świeci słońce. Piotrek karmi swojego ulubieńca. Jest nim Promień, mądry i spokojny koń. Kiedy Piotrek woła >Stań!<, Promień staje. Kiedy mówi >Omiń kamień<, koń omija kamień. (...) Obok stoją inne konie. To Brunia i Gniada. Brunia spogląda w stronę stajni. Jest pogodnie, po niebie płyną obłoki. Wyglądają jak baranki leniwie spacerujące po niebieskiej łące”. Obezwładniającą czytelnika nudę pogłębia polecenie: „Namalujcie obrazek pod tytułem: >Spacer po niebieskiej łące<.”

Rzecz jasna, przestrzeń „na wyciągnięcie ręki” może wytwarzać intrygujące konflikty poznawcze, odnoszące się do takich zjawisk i fenomenów, jak przykładowo: procesy che-

miczne w kuchni, zoologia kałuży jako mikroekosystemu, rodziny o różnych strukturach, ustalanie, co się kryje w ścianie domu. Odkrywanie tego, co ukryte za codziennością, daje szansę na wykorzystywanie pojęć naturalnych (Wygotski) w procesach debaty rówieśniczej i wykonywania doświadczeń i eksperymentów, budowanie nowych struktur wiedzy i nowych sposobów operowania nimi. Wydaje się jednak, że autorki „Naszego elementarza” wobec żadnego z jego fragmentów tekstów nie zadały sobie pytania, czego nowego o otaczającym świecie dowiedzą z tego uczniowie. A jest to pytanie zasadnicze.

Sytuację ratują (chyba opracowane przez kogoś innego?) proponowane dzieciom eksperymenty przyrodnicze, o czym nieco dalej.

W „Naszym elementarzu” dzieciństwo jest definiowane przez spacer w pobliżu domu, parkowe ścieżki, posiłki. Elementarzowe dzieci nie odkrywają tajemnic otaczającego ich świata, nie przeżywają przygód, nie wkraczają w świat odkryć, nie budują, nie ruszają na wyprawy, nie zmagają się z niczym, nie pokonują barier i nie sięgają gwiazd. Przeżywają dzieciństwo, zajmując się czymś innym: zbierają kasztany, czytają, jedzą omlety, leżą w łóżku, bo mają katar, rysują, przechodzą przez jezdnię (prawidłowo, rzecz jasna), witają się, patrzą przez okno, myją ręce, spoglądają na ptaki w parku, spacerują z rodzicami. Dyskursywna informacja, w sposób ukryty przekazywana dzieciom, zawiera zalecenie: **bądź wyciszony, opanowany, powściągliwy, nie ekscytuj się za bardzo światem, nie chciej go odkrywać ani zmieniać.** „Tu mam króliki a tam krowy. I domek Reksa kolorowy. Tyle tu kur, kosów i sójek. To jest mój dom. Tak mówi wujek.” Nic dodać, nic ująć.

„Uczący się” o swoich czytankowych kolegach uczniowie ani nie asymilują nowych informacji (bo ich po prostu nie ma), ani nie akomodują dotychczasowej wiedzy do tego, czego się dowiadują, bo nie dowiadują się niczego dla siebie nowego. Piagetowskie mechanizmy zamierają w bezruchu, struktury poznawcze paraliżuje nuda, a ciekawość poznawcza, przez Brunera traktowana jako podstawowa dla rozwoju poznawczego, nie ma szans na pojawienie się w szkolnej klasie.

Dyskurs wiedzy: wiedza limitowana

Uruchamiany w „Naszym elementarzu” dyskurs wiedzy pozostaje w ścisłym związku z dyskursami dziecka i jego dzieciństwa. Gdyby te ostatnie były definiowane z odwołaniem do metafory dziecka badacza i odkrywcy, który wspólnie z rówieśnikami i nauczycielem wkracza na ziemię nieznaną (a więc zgodnie z propozycją Davida Perkinsa – konstruktywistycznego ucznia aktywnego, ucznia społecznego i ucznia twórczego), również wiedzy przewidziana dla ucznia rozpoczynającego naukę szkolną nadano by zupełnie inny charakter. Dyskurs dziecka infantylnego, przeżywającego dzieciństwo zamknięte i zbanalizowane, wymusza niejako wiedzę ograniczoną, jałową, nieatrakcyjną poznawczo i rozwojowo.

Szukając odpowiedzi na pytanie, jaka wiedza jest dana w elementarzowej ofercie i jaki jest poznawczy horyzont, trzeba pamiętać, że w znacznym stopniu wiedza ta jest ograniczona polską podstawą programową. To ona ustala dopuszczalny zakres zagadnień, zakres zagadnień, rozmiar pola poznawczego i rozmach intelektualny, jaki może być rozwija-

ny w treściach kształcenia przeznaczonych dla dzieci. Każde wyjście ponad zakresło-ny w podstawie limit wiedzy i kompetencji, obwarowano, w komentarzu do podstawy autorstwa Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, wymogiem opracowania programu autorskiego (który, rzecz jasna, podlega kolejnym oświatowym działaniom kontrolnym i wersyfikacyjnym) z dokładnym rozbiciem na czas realizacji w latach, miesiącach, tygodniach i dniach (Gruszczyk-Kolczyńska, <http://men.gov.pl/images...>, s. 60).

Z ministerialnie kontrolowanym limitem wiedzy różni autorzy podręczników dla klas początkowych radzą sobie różnie. Znani są autorzy podręczników, którzy próbują dość sensownie przełamać bariery programowe i omijać infantyilizującą racjonalność podstawy, natomiast „Nasz elementarz” jest w swoich rozległych zakresach przejawem uległości i bezradności wobec ograniczeń podstawy.

Te ograniczenia wyrażają się w infantylnych czytankach, w koncentracji na nazwach zamiast na zjawiskach, w nagminnie stawianych pozornie perspektywicznych pytaniach: „Co wiecie o... (np. dinozaurach, koniach, ómach itp.)? Czego jeszcze chcielibyście się dowiedzieć?”, z których nic nie wynika, bo nie prowadzi do zmiany zaplanowanych treści i edukacyjnej odpowiedzi na to zapotrzebowanie uczniów. To ważna lekcja dla dzieci: dowiadują się z niej, że nawet jeśli ktoś je pyta o ich potrzeby i zainteresowania, nie warto o nich mówić, bo w rzeczywistości nikogo one tak naprawdę nie obchodzą.

Optymistycznym i zdecydowanie wyróżniającym się wyjątkiem w ministerialnym podręczniku są eksperymenty przyrodnicze, które po korektach wzbogaciły drugą wersję pierwszej części elementarza i występują w różnych miejscach kolejnych części. Ich status jest niejednoznaczny. Zarówno ich liczba (znacznie większa niż ta znana z polskich klas początkowych), zakres (nie tylko przyroda ożywiona, tradycyjnie faworyzowana w polskiej wczesnej edukacji, ale także nieożywiona), jak i dobór (efekty niektórych eksperymentów będą z pewnością zaskakujące dla dzieci), powodują, że ten obszar trzeba uznać za duży krok naprzód i najmocniejszą (czy raczej – jedyną mocną) stronę „Naszego elementarza”. Ale stanowią one jakby sztucznie dodany element tzw. zintegrowanego tematu, bo przedmiotem zajęć nie staje się pogłębione badanie określonych zjawisk. Są jakby ciekawostką, rodzajem urozmaicenia zajęć, a nie przejawem ich filozofii edukacyjnej. Dlatego bardziej dowodzą pewnego wyłomu w przejawianym dyskursie wiedzy, niż świadczą o odejściu w całości podręcznika od infantyilizującego dyskursu dziecka.

Niestety, aktywność ucznia polegająca na samodzielnym poznawaniu, wyjaśnianiu i interpretowaniu świata, występuje w „Naszym elementarzu” wyłącznie w tym „ciele obcym”, jakim są te eksperymenty. Poza nimi uczeń ani w zakresie języka, ani tekstu literackiego, ani matematyki, ani wiedzy społecznej, ani świata wartości nie ma możliwości czynienia aktywnych postępów.

Poza eksperymentami wiedza przewidziana dla ucznia w czytankach jest bardzo elementarna (typu: lis mieszka w norze, rak w stawie, a pszczoła w ulu). I nie chodzi tu o samego lisa czy pszczołę. Kontrapropozycją nie ma być budowa mitochondriów. Chodzi o to, że o pszczole czy lisie można by uczyć się zupełnie inaczej. O tym, że lis mieszka w norze uczą się trzylatki (to dla nich jest na przykład popularna układanka „Zwierzaki: ich domki

i kryjówki”). Ale już konstrukcja nory lisa czy rytuały zachowań pszczół bardziej spełniałyby wymagania poznawcze dziecka rozpoczynającego naukę w szkole.

W czasie pobytów studyjnych w Wielkiej Brytanii obserwowałam liczne lekcje, w czasie których najmłodszy uczeń zajmował się aktywnością badawczą. Na jednej z nich realizowano element *National Curriculum* zakładający, że w klasach początkowych uczniowie poznają i badają procesy życiowe. Angielskie sześćo- siedmiolatki obserwowały w małych grupach ślimaki przyniesione przez nauczycielkę (ich budowę, poruszanie się po różnych powierzchniach, zachowanie w słoiku z zielenią). Ich zadaniem było ustalenie, jakie cechy musi mieć środowisko, w którym ślimakowi dobrze się żyje. Potem z udostępnionych do samodzielnego przeglądania powielonych materiałów ze zdjęciami dowiedziały się o bogactwie odmian ślimaków, w tym o afrykańskim ślimaku – gigancie, o tym, jak ślimaki oddychają, wachają, widzą, o tym, że nie opiekują się potomstwem, o roli epi-fragmy, którą ślimak zasklepia wlot do muszli, by przetrwać okres zimowy. Na kolejnych zajęciach dzieci tworzyły własne książeczki popularnonaukowe o ślimakach. Na zajęciach wystąpił element badawczy i twórczy, a poziom motywacji i zaciekawienia był wysoki.

Polski rówieśnik już na szczęście nie natknie się w skorygowanej wersji „Naszego elementarza” na materiał o ślizgającym się ślimaku (przypomnę usunięty z powodu wątpliwości co do praw autorskich komiks o ślimaku, który wszedł na maślaka i o rozmowie, jaką prowadzili: Ktoś ty? Jestem ślimak Staś. A ja maślak Jaś. Ale ślisko! Ajajaj! Oj!”. W końcowej części tej pouczającej i intelektualnie ubogacającej historii ślimak spada z maślaka). Jednak nawet teraz elementarz jest przepełniony czytankami o żałośnie ograniczonej wiedzy, w żaden sposób nieprzystającej do możliwości i potrzeb intelektualnych uczniów rozpoczynających naukę.

W wielu miejscach „Naszego elementarza” oferowana wiedza o rzeczywistości społecznej i przyrodniczej nie przekracza poziomu rozumienia cztero- pięciolatka, a czasem nawet młodszego dziecka. Ponieważ obraz normy kompetencyjnej dziecka i jego potencjału jest ustalony w infantyliżującym dyskursie, owo zaniżenie może stawać się normalizującym hamulcem rozwoju.

W ministerialnym elementarzu zaniżonemu limitowi wiedzy towarzyszy jej fragmentaryzacja. Podział wiedzy na niepowiązane ze sobą elementy informacji ma swoje dwa źródła. Pierwszym jest tzw. integracja treści nauczania zadekretowana reformą, wprowadzoną w roku szkolnym 1999/2000 przez MEN. Błędne założenia teoretyczne, będące mieszanką braku wiedzy i potocznych urzędniczych opinii (Klus-Stańska 2014; Zalewska 2003) i wynikający z tego brak jakiegokolwiek koncepcji integracji spowodowały, że deklarowane scalenia przybrało postać całkowitego bałaganu i serwowania w szkole niczym ze sobą niepowiązanych aktywności. Osią konstrukcyjną „Naszego elementarza” jest właśnie taki model bezładnej aktywności, gdzie treści polonistyczne, matematyczne, przyrodnicze, społeczne, artystyczne są przemieszane nie dla lepszego poznania określonego fragmentu świata, ale dla uzyskania sztucznego efektu braku podziału na przedmioty nauczania.

Drugą przyczyną dezintegracji wiedzy jest jej znaczne nasycenie wiedzą nazewniczą, składającą się z nazw i encyklopedycznych faktów do zapamiętania. W efekcie mamy

do czynienia ze zbiorem bitów odrębnych wiadomości o nikłej wartości poznawczej. Co bowiem dla rozumienia zjawisk, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, uogólniania obserwacji, tworzenia przypuszczeń i przewidywań, rozpoznawania reguł i mechanizmów (a więc dla wszystkiego, co dotyczy nie pamięci, ale procesów myślenia) ma poznawanie nazw, takich jak: kos, sroka, sójka, dziewanna, gawra, watra, smrek, którym nie towarzyszy analizowanie żadnych zjawisk? Jednocześnie wiedzę siedmiolatków organizuje się wokół nazw doskonale już dzieciom znanych: osa, lis, pszczoła, mrówka, biedronka, motyl itd., które również podlegają tylko wymienianiu. Myślenie i pytajność ucznia są wypierane przez wysiłek zapamiętania niepowiązanych ze sobą terminów.

Wiedza nazewnicza to wiedza łatwa do kontroli, a ponieważ jest podatna na trywialne przeoczenia i omyłki, daje kontrolującemu narzędzie osądzania, a kontrolowanemu poczucie przypadkowości skutków zachowań. Karanie błędów umacnia władzę nauczyciela i poczucie niepewności ucznia.

Również w takich obszarach jak matematyka oferta polskiej wczesnej edukacji jest niepokojąco niska. I tu także głównym źródłem ograniczeń jest podstawa programowa. Treści programowe z matematyki na przestrzeni ostatnich 20 lat zostały ostatnio dokładnie przeanalizowane przez M. Dąbrowskiego (2013). Jak autor dowodzi, posługując się precyzyjną analizą dokumentów programowych, kolejne rządowe reformy przynosiły stopniowe zmniejszanie zakresu liczbowego dostępnego dzieciom, eliminację operacji i algorytmów działań, redukowanie zakresu treści i tak bardzo ubogiej w polskich lasach początkowych geometrii, ograniczenie zadań tekstowych wyłącznie do najprostszych. Ogólnie, jak podsumowuje M. Dąbrowski, oczekiwania, jakie mamy obecnie wobec ucznia kończącego trzecią klasę, są takie, jakie w 1992 r. mieliśmy wobec absolwenta klasy pierwszej, co przełożyło się zresztą na fatalne wyniki naszych dziesięciolatków w badaniu TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), w którym w zakresie kompetencji matematycznych polscy uczniowie znaleźli się poza Europą, wyprzedzając jedynie Turcję, Azerbejdżan, Chile, Tajlandię, Armenię (<http://www.men.gov.pl/index.php...>).

„Nasz elementarz” jest przykładem wzorowej służby na rzecz hamowania i obniżania kompetencji matematycznych polskich uczniów. Nie tylko oferuje im wiedzę i umiejętności, które już dawni posiadli (przez cały rok autorki przewidziały dla dzieci sześćo- siedmioletnich opanowanie liczenia w zakresie 20), ale dość bezwstydnie manifestują swoją świadomość tego, że jest to chybiona prezentacja treści, bo uczniowie mają daleko bardziej rozwinięte możliwości. Ta świadomość wyraża się w nieustannym mieszanu zadań i poleceń z niższego pułapu oczekiwań z tymi, które związane są z wyższym stopniem wprawy i zaawansowania matematycznego, na przykład: jeszcze przed wprowadzeniem liczby 4 dzieciom pokazano tygodniowy kalendarz pogody. W ciągu tygodnia tylko jeden dzień był słoneczny. W pozostałe dni niebo było bardziej lub mniej zachmurzone. Jednym z zadań dzieci jest odpowiedź na pytanie: „Ile było pochmurnych dni?”. A to tylko jeden z łagodniejszych przejawów jawnego lekceważenia kompetencji dzieci, których autorzy elementarza są świadomi, nie mając jednak zamiaru ich respektować. Oto jeden z „ciekawszych”: tuż przed wprowadzeniem liczby 1 w elementarzu znajduje się

ilustracja przedstawiająca wnętrze kwaciarni. Narysowane są tam pojemniki z kwiatami i podanymi cenami (1 zł, 2 zł, 3 zł, 4 zł, 5 zł). Mama małej dziewczynki wybrała sobie 5 irysów. Na pojemniku z irysami widnieje cena 3 zł. Pod ilustracją czytamy: „To mama i Mila. Mila to siostra Iwony. Mama kupiła irysy. Ile zapłaciła?”. Za to dwanaście stron dalej mamy inną ilustrację: jest na niej plecak, hulajnoga, skakanka, deskorolka, rakietka tenisowa i dwie piłki. Zadaniem dzieci jest policzyć (?), ile jest każdego sprzętu. Trudno dostrzec tu jakąkolwiek logikę budowania treści matematycznych.

Ten legitymizowany przez MEN zwyczajny – i przez to tym bardziej budzący niesmak – brak uczciwości wobec całych roczników dzieci dowodzi silnej dyskursywności wiedzy oferowanej przez „Nasz elementarz” i jej podległości wobec mechanizmów władzy. Tam, gdzie w miejsce dyskursu do głosu dopuszczono by kryteria merytoryczne, taki projekt matematycznego zamętu nie miałby żadnych szans na zaistnienie.

Koncepcja wiedzy (poza wąskim marginesem propozycji doświadczeń przyrodniczych) oparta na wizji jej budowania z całkowitym pominięciem relacji między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju, bez respektu dla pojęć naturalnych i wiedzy osobistej dzieci, bez zgody na ich intuicje i samodzielne budowanie umysłowych reprezentacji rzeczywistości (np. w matematyce enaktywnych, ikonicznych i symbolicznych) to koncepcja, która wyrosła z potrzeby zadowolenia MEN i sprostania nieopatrznie rzuconej obietnicy przez premiera Donalda Tuska.

W rezultacie uczeń otrzymuje ważną dla siebie informację: **wiedza to nie to, co wiesz i umiesz, ale to, co wolno ci wiedzieć i umieć**. Na bycie kompetentnym, samodzielnym, myślącym i krytycznym nie ma zapotrzebowania na zajęciach prowadzonych według „Naszego elementarza”. Aby odnieść na nich sukces, trzeba mieć dobrą pamięć, udawać, że się nie wie, nigdy nie wskazywać na absurdalność istniejących ograniczeń i patrzeć na usta władzy (tu: nauczyciela), by odgadnąć, co teraz wolno, a czego nie wolno wiedzieć, rozumieć i robić. To jednoznaczne przesłanie socjalizacyjne i wychowawcze.

Spójna niespójność dyskursów

Wskazane wyżej dyskursy charakteryzuje specyficzne połączenie niespójności zewnętrznej i spójności wewnętrznej. Są one niespójne z pedagogiką, psychologią rozwojową (a nawet z oficjalnymi wymaganiami dojrzałości szkolnej), kontekstem kulturowym, wnioskami płynącymi z krajowych i międzynarodowych badań nad kompetencjami uczniów klas początkowych.

Pozostają natomiast silnie sprzężone ze sobą, tworząc spójny system koncepcji nauczania początkowego. Ta spójność decyduje o ich totalnym charakterze. Cechuje je sztywne – choć ukryte – zdefiniowanie ram kompetencyjnych, a w zakresie aktywności poznawczej ucznia limitowanie dwóch obszarów: wiedzy o rzeczywistości oraz intensywności potencjalnej zmiany poznawczej.

Niespójność jest zawsze przejawem czegoś. Czego? Można by powiedzieć: presji czasu, niestaranności, niekompetencji, nadmiernej resortowej pewności siebie, populizmu. Ale chyba działa tu jeszcze jedna ważna przyczyna, bo nie jest proste wymyślenie czegoś nie-

logicznego, sprzecznego z wszystkimi danymi naukowymi, oświatowymi, nieadekwatnego wobec rzeczywistości, w jakiej funkcjonujemy. Tą przyczyną jest ukryta norma konstruowania obywatela: od dziecka. Może nie z mlekiem matki, ale z pierwszą literą elementarza tego rodzaju normalizacja wyznacza osobowościową i umysłową trajektorię biograficzną.

Widoczna na każdym kroku w „Naszym elementarzu” kontrola i zamykanie możliwości prowadzić muszą do radykalnego ograniczanie możliwości dzieci. Nie jest to bowiem kontrola rozumiana jako monitoring (czuwanie, rozpoznawanie, wspieranie w kierunku negocjowanej zmiany), ale jako sterowanie, limitowanie, ograniczanie, zamykanie alternatywnych możliwości, wygaszanie potencjału. Trudno uznać to za przeoczenie.

Wolność manifestowania posiadanej wiedzy i kompetencji obnażyłaby pozorność podręcznika. Jeśli podstawa programowa, będąca fundamentem dla tego podręcznika, nie wyprzedza poziomu osiągnięć pozaszkolnych dzieci i nie należy do ich strefy najbliższego rozwoju (nie jest nawet z obszaru strefy aktualnego rozwoju, ale należy do czegoś, co można nazwać strefą minionego rozwoju) – to rząd serwuje trzy lata pozorowania edukacji i uwsteczniania rozwojowego.

Nie jest to czas jedynie zmarnowany, choć trzy lata braku edukacji, trzy lata poznawczego bezrobocia, ukrywania rzeczywistych kompetencji, to zatrważający wymiar nierówności intelektualnego. Niestety, również najgorsza jakościowo edukacja pozostawia głębokie ślady w psychice i w umysłach dzieci.

„Nasz elementarz” jest tak zły, że wzbudził realny „partyzancki opór” części nauczycieli, czyli przedstawicieli zawodu, który z reguły łatwo poddaje się bezwolnie biurokratycznemu naciskowi. Obywatelskie nieposłuszeństwo to bodaj pierwsza taka reakcja środowiska nauczycieli wczesnej edukacji, z których część – zmuszona odgórną decyzją do korzystania z „Naszego elementarza”, wyjaśniła rodzicom, że dzieci i tak będą się uczyć z innych „przemycanych” im materiałów.

Podsumowanie

Analiza polskich podręczników dla klas początkowych, przeprowadzona nie tak dawno przez E. Zalewską (2013), doprowadziła ją do konkluzji, że mają one określoną orientację w czterech zakresach: statusu ontologicznego, podstaw dyskursywnych, koncepcji socjalizacji i koncepcji uczenia się. Ta orientacja wyraża się odpowiednio w budowaniu podręczników w duchu ontologicznego idealizmu (a nie realizmu), ideologicznego konserwatyzmu (a nie liberalizmu), socjalizacji osadzonej w myśleniu strukturalno-funkcjonalnym (a nie interpretatywnym) i dydaktyce inspirowanej behawioryzmem (a nie konstruktywizmem). Jak podsumowuje w swojej książce, ten model wskazuje na niski socjalizacyjny potencjał podręczników².

² Tu zaznaczyłabym jedynie, że krytyczne wskazanie konserwatyzmu jako ograniczającego edukacyjnie może być dyskusyjne, gdyż – choć konserwatystką nie jestem – jest to równoprawna ideologia w pluralistycznym świecie demokracji. Niepokoi raczej brak zróżnicowania ideologicznego niż ocena konserwatyzmu jako dyskursu „gorszego”, cokolwiek miałoby to oznaczać.

Z kolei badania M. Wiśniewskiej-Kin pokazują głęboki rozdźwięk między ofertą znaczeń zawartych w podręcznikach a dyskursem podejmowanym przez dzieci w warunkach odmiennych od lekcyjnych. Ów rozdźwięk polega na budowaniu dyskursu podręcznikowego w racjonalności znacznie mniej rozwiniętej i o wiele słabiej złożonej w porównaniu z racjonalnością, z której wyrasta dyskurs dziecięcy. Rozbieżności nie wyrażają się tylko w poziomie treści pojęć (znaczenia podręcznikowe są wyraźnie zinfantylizowane wobec dziecięcego rozumowania), ale też problematyczne w świetle wartości i moralności. Są zamknięte, stereotypowe, zorientowane na konformizm oraz unifikację świata społecznego i myślenia o nim, pełne przekłamań i trywializacji. Innymi słowy, jak wynika z jej analiz, szkoła próbuje nauczać dzieci treści, które znajdują się znacznie poniżej tego, co dzieci już wiedzą i umieją, i – co chyba jeszcze bardziej niepokojące – usiłuje narzucić obraz świata daleki nie tylko od rzeczywistości (bo uproszczony i zbanalizowany), ale także daleki od wartości demokratycznych: równości, wolności, tolerancji, szacunku dla odrębności i ludzkich praw. Jest miejscem nie tylko oglupiania dzieci, ale ich ewidentnej dyskryminacji, odbierania im prawa głosu na temat rzeczywistości, jaką znają i jakiej doświadczają, stojąc w całkowitej sprzeczności z przyjętymi na siebie zadaniami i zobowiązaniami społecznymi. Proponuje edukację zawężoną, nerefleksyjną, socjalizującą w zakłamaniu i stereotypizacji. Po raz kolejny szkoła okazuje się obciążona stygmatem fikcyjności, o jakim szeroko piszą Sz. Wróbel i R. Nawrocki w pracy „Szkoła jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji”, czy pozoru edukacyjnego, analizowanego w różnych aspektach przez autorów tekstów w zbiorze pod redakcją M. Dudzikowej i K. Knasieckiej-Falbińskiej (2013).

Opisane w książce M. Wiśniewskiej-Kin badania stanowią silny kontrargument dla swobodnego konceptu ministerialnego, zgodnie z którym polska Podstawa programowa nie stanowi punktu wyjścia dla nauczyciela (określonego minimum), ale wyznacza góry limit tego, czego dzieci mogą się w szkole uczyć. Pokazują one ryzyko cofania w rozwoju dzieci przez edukację wczesnoszkolną wskutek oferowania im programu znacznie poniżej ich kompetencji i zakazu jego przekraczania.

Ogólny ogląd „Naszego elementarza” i głosów na jego temat może dać mylne wrażenie, że coś w nim drgnęło. Nie jest ani za bardzo idealistyczny, ani konserwatywny, bo Episkopat nie jest z niego zadowolony. Nie jest też behawiorystyczny, bo zaburzona jest w nim kluczowa dla behawioryzmu kolejność kroków. Nie jest wpisany w myślenie funkcjonalistyczne, bo jego zawartość – o czym dokładniej nieco dalej – jest niespójna z zakładanymi w systemie oświatowym kompetencjami dzieci przychodzących do szkoły. Problem jednak w tym, że darmowy podręcznik nie jest też ani realistyczny, ani liberalny; nie jest też ani interpretatywny, ani konstruktywistyczny. Jest po prostu nijaki, bezładny, niespójny, krótko mówiąc – edukacyjnie bełkotliwy. Ministerialny produkt znakomicie reprezentuje wszystkie cechy podręcznikowej szmiry i edukacyjnych zagrożeń rozwojowych, o jakich mowa w badaniach nad tym elementem wczesnej edukacji. Jest wyrazem rozbuchanej potrzeby kontroli i wygaszania potencjału społecznego.

Podręczniki są zawsze wyrazem standaryzacji. Takie też są historyczne źródła podręcznika, w tym szczególną rolę odegrało wynalezienie druku, który umożliwił upowszechnianie tego samego dla wielu, oraz edukacja powszechna i obowiązkowa, której model wykrystalizował się ostatecznie w XIX wieku. Podręcznik, skonstruowany dla takich potrzeb, to określonego rodzaju tekst kulturowy, który cechuje się specyficznymi strategiami wyboru tematów, stylem ekspresji, wariantem semiotyki estetycznej i ładunkiem manifestowanych wymagań wobec czytelnika. Choć, oczywiście, trzeba zachować świadomość, że również w obrębie tego modelu występują wyraźne zróżnicowania (czego badaniem zajmuje się m.in. E. Zalewska 2013). Polski wariant koncepcji podręcznika nie wypada zresztą w tych rozróżnieniach korzystnie.

Taki model – jak można z pewną tolerancją uznać – odpowiadał potrzebom kulturowym edukacji do połowy XX wieku. Krytyka podręczników jako hamulca rozwoju uczniów sięga nawet wcześniejszego okresu i była typowa dla całego Nowego Wychowania. Ale z pewnością od połowy ubiegłego wieku lawinowo narastają cechy kultury, które także od tej właśnie strony ukazują podręcznik jako co najwyżej drugorzędny element edukacji. Są to takie cechy, jak dynamika zmienności rzeczywistości, pojawiające się nowe technologie i rosnące zapotrzebowanie na interaktywny kontakt z materiałem edukacyjnym.

Jeśli już ministerstwo dużego kraju europejskiego chciało coś sensownego zrobić dla edukacji, to z pewnością powinien być to krok w kierunku rezygnacji z podręcznika, a nie upowszechniania czegoś, co przypomina wzorce dziewiętnastowiecznych materiałów dla najmłodszych uczniów i zbudowane jest w racjonalności alfabetyzacji społeczeństwa, które ma ograniczony kontakt ze słowem drukowanym, a wśród rodziców uczniów dominuje grupa osób niepiśmiennych.

Stoimy chyba w obliczu jednego z większych oświatowych skandali resortowych, który dzień po dniu skazuje już teraz setki tysięcy uczniów na codzienne ograniczanie potencjału umysłowego, emocjonalnego i społecznego w wyniku kontaktu z tym podręcznikiem (przypomnijmy, że według danych „Dziennika Gazeta Prawna” w roku szkolnym 2014/2015 do szkół miało pójść ponad pół miliona dzieci (<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja...>)).

„Nasz elementarz” jest rodzajem symbolu, jest wizytówką polskiej edukacji (już się pojawił na szkoleniu dla nauczycieli w Wielkiej Brytanii: wspomniana wcześniej strona o chorobie chłopca została przedstawiona jako przykład kuriozalnego ograniczania dzieci). Nawet jeśli fatalnych podręczników mieliśmy sporo, to MEN namaścił ten rodzaj nieudacznictwa edukacyjnego, nadał mu rangę wzorca i idei narodowej.

Literatura

Appelt K. (2005), *Wiek szkolny – szanse rozwoju*. W: A. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka – szanse i zagrożenia rozwoju*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Chmura-Rutkowska I. (2002), „*Fartuchowce*” i strażacy – czyli pleć w elementarzu. „Forum Oświatowe”, 27 (2).
- Dąbrowski M. (2013), *(Za)trudne, bo trzeba myśleć. O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa, IBE.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska (red.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Foucault M. (2009), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Friedman M. i R. (2009), *Wolny wybór*. Sosnowiec, Wydawnictwo Aspekt.
- Geary D.C. (1994), *Children's mathematical development: Research and practical applications*. Washington, American Psychological Association.
- Grennon Brooks J., Brooks M.G. (1999), *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hanis J. (2005), *Podręcznik*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jadallah E. (2000), *Constructivist learning experiences for social studies education*. „Social Studies” 91, nr 5.
- Kaesler D. (2010), *Weber. Życie i dzieło*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Klus-Stańska D. (2014), *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2010), *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i zniechęcenia*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Klus-Stańska D. (2013), *Szkola, jakiej nie znalazłam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*. W: H. Červinkova, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kumiński M. (1980), *Myślenie modelowe w socjologii Maxa Webera*. Warszawa, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Łaciak B. (2011), *Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych*. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Marszałek M. (2000), *Pleć jako element obrazu świata we współczesnych elementarzach polskich*. Acta Universitatis Wratislaviensis, tom 13, Wrocław.
- Neisser U. (1967), *Cognitive psychology*. New York, Appleton Century Crafts.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowicka M. (2003), *Ukryty program edukacji do innego na przykładzie podręczników szkolnych dla dzieci*. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczne i kulturowe wymiary przekazu*. Białystok, Trans Humana.

- Pankowska D. (2009), *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*. W: L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności?* Warszawa, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Perkins D. (2006), *Constructivism and troublesome knowledge*. W: J.H.F. Meyer, R. Land (red.), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge*, London – New York, Routledge.
- Philips D.C. (1995), *The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism*. „Educational Researcher”, 24 (7).
- Ritzer G. (2004), *Klasyczna teoria socjologiczna*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Staniszkis J. (1989), *Ontologia socjalizmu*. Warszawa, Wydawnictwo In Plus.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pjadocentryzmu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wróbel Sz., Nawrocki R. (2010), *Szkola jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*. Poznań – Kalisz, Wydawnictwo WPA.
- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych dla klas początkowych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zalewska E. (2003), *Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego – rekonstrukcja przez powrót do źródeł*. W: D. Klus-Stańska, M.S. Szymański, M.J. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Załęski P. (2003), *Typy idealne w socjologii religii Maxa Webera: Analiza struktury kategoryzującej pole religijne*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 224.
- Życiński J. (1993), *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Źródła internetowe

- Bäcker R. (2010), *Czym jest teoria w politologii? O znaczeniu kategorii typu idealnego*. Wystąpienie na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Czym jest teoria w politologii?”, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 12 maja 2010. http://wnpid.amu.edu.pl/attachments/787_Prof.%20Backer%20-%20referat.pdf [dostęp 25. 11. 2014].
- Gruszczuk-Kolczyńska E. Komentarz do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej. http://men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/1c.pdf. [dostęp 2. 09. 2014].
- <http://www.men.gov.pl/index.php/badania-i-analazy/616-umiejtnosci-dziesieciolatkow-badania-pirls-i-timss-2011> [dostęp 11. 10. 2014].
- http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103085,16769082,Bp_Mendyk_sie_oburza__W__Naszym_Elementarzu__jest.html [dostęp 10. 10. 2014].
- http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701182,pol_miliona_pierwszoklasistow_pojdzie_do_szkol_w_2014_roku.html. [dostęp 30. 04. 2013].

Monika Wiśniewska-Kin

Uniwersytet Łódzki

mkin@eczgierz.pl

Gra pozorów i złudzeń we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej

Summary

The game of deception and illusions in language education in primary school

The goal of this paper is to determine the areas of inefficiency of educational influences in the field of Polish language education in teaching early primary school children. Three areas require a fundamental change: language training focused on the implementation of the knowledge of the language structure, training the skills of written expression, and developing attitudes that make up the culture of being in a diverse information environment. Showing omissions of school in these three areas, the paper presents a project of language education oriented not towards familiarizing a child with the knowledge of the language structure, but towards portraying the nature of language, i.e., taking interest in how a child, while applying language, marks its being in the world, how it acts via language, how it uses language to reach the mysteries of the world and what it does with language during this operation. The final comments suggest that school is there to help a child to interpret the world, to recognize various phenomena, to assume attitudes towards them, and to make their independent evaluation.

Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna dzieci w młodszym wieku szkolnym, kształcenie językowe, kształcenie umiejętności pisemnego wypowiedzania, rozwijanie postaw składających się na kulturę bycia w zróżnicowanym środowisku informacyjnym, projekt kształcenia językowego

Keywords: Polish language education in the case of early primary school children, focused language training, training in the skills of written expression, developing attitudes that make up the culture of being in a diverse information environment, language education project.

W tekście zajmę się problemem nieskuteczności obowiązującego w edukacji wczesnoszkolnej modelu kształcenia językowego. Dostrzegam konieczność przeformułowania tradycyjnej edukacji językowej. Skupiona na wiedzy o języku (regułach gramatycznych, opisie systemu) i poprawnym ich stosowaniu, nie służy rozwijaniu ani kompetencji językowych, ani tym bardziej komunikacyjnych, a z całą pewnością nie czyni dzieci świadomymi i odpowiedzialnymi użytkownikami języka.

Tymczasem język jest przecież przewodnikiem po rzeczywistości społecznej, wyraża ustalone wartości kulturowe, wpływa w mniejszym lub większym stopniu na sposób

myślenia, postrzegania i rozumienia rzeczywistości. Każda wspólnota językowa jest tworzona przez wspólny obraz świata zawarty w języku ojczystym. Człowiek poznaje siebie i świat przede wszystkim poprzez język (Godlewski, Mencwel, Sulima 2003; Whorf 1982; Bartmiński 1999; Dąbrowska, Anusiewicz 2000). Konkluzja wydaje się oczywista: język powinien być jednym z najważniejszych elementów edukacji szkolnej.

Pytania o źródła stagnacji edukacji polonistycznej z perspektywy krytycznej

Podstawę do krytycznego wypowiedzania się na temat tradycyjnej koncepcji kształcenia językowego czerpię z dokonań kognitywizmu, zwłaszcza z tego obszaru refleksji teoretycznej, który zawiera się w podejściu krytycznym (Duszak, Fairclough 2008; Dijk 2001: 32–33; Jabłońska 2009: 25–27; Wilińska 2010).

Przyjęta perspektywa badawcza wyzwala namysł wokół trzech zasadniczych pytań:

- jak obowiązujące w edukacji polonistycznej schematy myślowe blokują myślenie samodzielne, elastyczne, niezależne, dywergencyjne, jak zacieśniają i zamykają widnokrąg, redukują indywidualną wolność;
- w jakiej mierze – w sposób jawny, uświadomiony, ale też mimowolny, symboliczny – modelowane są uczniowskie struktury mentalne i zachowania (niestety z pominięciem rezultatów współczesnych badań neurobiologicznych nad procesami uczenia się) (Eliot 2003; Eliot 2011; Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004; Gopnik 2010; Spitzer 2013);
- jakie środki można podjąć, by w procesie kształcenia językowego pojawiły się warunki do wydobycia rzeczywistego potencjału rozwojowego dziecka.

Przeprowadzenie analizy z perspektywy krytycznej pozwoliło rozpoznać i wyartykułować odmiennosc dwóch koncepcji kształcenia językowego: tradycyjnej edukacji językowej oraz wyzwalanego w inspirującym środowisku edukacyjnym wychowania językowego wprowadzonego z komunikacyjnej teorii języka. Przyjrzyjmy się bliżej tym wątkom.

Kształcenie językowe polem sztucznych manewrów gramatycznych

Kwestią najtrudniejszą do przezwyciężenia, bodaj nienaruszalną, choć w oczywisty sposób paradoksalną, jest metodyczna koncepcja początków zorganizowanej edukacji językowej. Jej kanoniczny status ma umocowanie w formalnoopisowej orientacji językoznawczej, zgodnie z którą język postrzegany jest jako obiektywna struktura z systemem reguł gramatycznych, z wbudowanymi mechanizmami ich stosowania, umożliwiającymi tworzenie zrozumiałych wypowiedzi.

Pokutuje przekonanie, że najważniejszy w edukacji językowej dzieci jest aspekt gramatyczny, formalnoopisowy. Wiąże się to z koniecznością wyuczania reguł, wykonywania odtwórczych, powtarzalnych, mechanicznych ćwiczeń, które nie odsłaniają bogactwa języka, nie stymulują aktywności językowej, nie rozwijają językowej inwencji ani nie rozbudzają zainteresowania językiem, nie mają wiele wspólnego z rzeczywistą komuni-

kacją. Co więcej, jak twierdzi wybitny badacz mowy i myślenia H.-G. Gadamer: „mówienie z istoty zapomina o sobie. Żywa mowa nie jest świadoma swej struktury, gramatyki, syntaksy itd., a więc wszystkiego tego, co jest tematem językoznawstwa. [...] Żądając wyraźnego uświadomienia sobie gramatyki języka od kogoś, kto mówi tym językiem od dzieciństwa, żąda się doprawdy ogromnego wysiłku abstrakcji” (H.-G. Gadamer 2000: 58). Aby sformułować ogólne prawa na temat języka, uczniowie muszą wyuczyć się na pamięć gotowych formuł i definicji, obserwować problem przez przykłady i ćwiczenia oderwane od kontekstu konkretnych życiowych sytuacji. Tematy oderwane od naturalnego sposobu używania języka i od ważnych dla dzieci spraw zabijają dziecięce zainteresowanie językiem, a także kreacyjną postawę wobec niego. Poza obszarem oddziaływań edukacyjnych pozostają problemy ukazujące związek między nazwaniem i istnieniem: „jak człowiek, używając języka, zaznacza swoje istnienie, jak działa za pomocą języka, jak za pomocą języka dociera do tajemnic świata” (Kłakówna 2014: 203).

Miejsce żywego, spontanicznego języka dziecka zajmuje szablon usprawiedliwiany kultem poprawności i lękiem przed utrwaleniem błędów lub wykształceniem złych nawyków. Edukacja językowa, która powinna pełnić funkcję podstawowego czynnika socjalizacji, staje się polem sztucznych manewrów, oderwanych od rzeczywistych potrzeb i zdarzeń komunikacyjnych. W pierwszym roku nauki uczeń głoskuje, sylabizuje, odmienia wyrazy, różnicuje je słowotwórczo; w drugim i trzecim zajmuje się językiem na poziomie wyrazu i zdania, przyswaja gotowe formuły oraz rozwiązuje ćwiczenia oderwane od naturalnego sposobu używania języka. Poznaje więc język od tej strony, która jest potrzebna naukowemu opisowi struktury, chociaż już bez trudu posługuje się językiem ojczystym w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Zadania szkolne i domowe uczeń „odrabia” – uzupełnia, definiuje, ale pracy tej nie kojarzy z doskonaleniem własnego mówienia i pisanie. Komunikacja sprowadzona zostaje do wyuczanych zachowań językowych, które służą przede wszystkim kontrolowaniu odtwarzanej wiedzy (Klus-Stańska 1999: 19–36). Szkoła nie rozwija opanowanej w naturalnych warunkach socjalizacji umiejętności porozumiewania się, pomija zajmowanie się językiem na poziomie tekstu. Pytania kierujące procesem recepcji tekstów nastawione są na odtwarzanie treści.

Głęboką, przenikliwą i arcyaktualną ocenę początkowej edukacji polonistycznej w zakresie czytania, pisanie i mówienia sformułowały przed kilkoma laty D. Klus-Stańska i M. Nowicka (2005: 9–104), później D. Klus-Stańska w kolejnej publikacji (2010: 151–173). Przejawy takiego sposobu myślenia zdemaskowały badania M. Żytka (2006; 2010) oraz zespołu pod jej kierunkiem (por. rozdziały poświęcone umiejętnościom językowym uczniów kończących klasę trzecią w pracach zbiorowych: Dąbrowski, Żytko 2008; Dąbrowski 2009; Dąbrowski 2011). Wynika z nich, że uczenie sterowane przez polecenia typu „podkreśl”, „przepisz”, „uzupełnij lukę” zostaje sprowadzone do czynności, których przebieg i rezultaty łatwo kontrolować. Dziecko „pisze”, ale faktycznie wypełnia puste miejsca odpowiedziami na pytania i polecenia – zamiast rozwiązywać zadania problemowe, które aktywizowałyby złożone procesy uczenia się, a nie tylko odtwarzanie i pamięć. Brak miejsca na spontaniczną ekspresję, na samodzielny, autentyczny wysiłek intelektualny

alny, uniemożliwia wyjście poza to, co arbitralnie uznano za próg możliwości dziecka. Z badań wyłania się pesymistyczny wniosek: wyposażanie uczniów w formalną wiedzę o języku nie tylko nie sprzyja rozwojowi kompetencji uczniów, ale w niektórych sytuacjach wręcz je hamuje.

Kształcenie sprawności językowej w obliczu inwazji informacji

W wyniku takich praktyk uczniowie zostają zawieszani pomiędzy sztucznym modelem komunikacji, który obowiązuje w szkole, a niekontrolowanym, spontanicznym, oszałamiająco zróżnicowanym charakterem komunikacji w rzeczywistości wirtualnej i w przestrzeni publicznej. Zamiast włączać w obszar spraw ważnych, dyskutowanych, poddawać krytycznemu namysłowi to, co wnosi do życia dziecka dookólna rzeczywistość, szkoła zostawia je samemu sobie z bagażem atrakcyjnej, ale często miękkiej kultury popularnej, a także pozbawia umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w przestrzeni publicznej. Współczesny uczeń ma ograniczone umiejętności krytycznego rozumienia informacji i czerpania wiedzy z różnych źródeł. Chociaż chłonie nowości, szybko i łatwo radzi sobie z dostępem do informacji, obsługą złożonych urządzeń, bez obaw wkracza w nowe przestrzenie informacji – nie zdobywa umiejętności potrzebnych do pomyślnego udziału w życiu społecznym, a także gotowości do uczestniczenia w zmianach przychodzących wraz z postępem cywilizacyjnym. Prawdziwym wyzwaniem dla współczesnego ucznia jest więc nie tyle dostęp do informacji, ich wyszukiwanie, co raczej radzenie sobie z natłokiem, wręcz inwazją rozmaitych informacji w powszechnie dostępnej przestrzeni publicznej. Niewydolność szkoły wobec problemu nadmiaru informacyjnego i natychmiastowości wyjątkowo trafnie rozpoznaje i ocenia Z.A. Kłakówna. Jej zdaniem „wobec [informacyjnego – M.W.-K.] oceanu stają dziś zarówno dorośli, jak i dzieci, które trudno wziąć, jak w przeszłości bywało, pod informacyjną ochronę, zapędzając do „pokoju dzieciennego”, „pod klosz”. „Informacyjny tusz” znieczula zaś, skłania do powierzchowności. Nabiera cech „informacyjnej biegunki” (Kłakówna 2014: 260). Przemiany zachodzące w kulturze (zwłaszcza komercjalizacja świata dziecka, urbanizacja kultury dziecięcej, merkantylizacja dziecięcych mediów, zubożenie przestrzeni rodzinnej i prywatnej, którą zagarnia krzykliwa i nachalna przestrzeń publiczna), nakazują szkole rezygnację z narzucania gotowych rozwiązań w ocenie świata a nade wszystko stwarzanie warunków do rozwijania dziecięcych umiejętności radzenia sobie z nadmiarem informacji, ich porządkowaniem i wartościowaniem, szukaniem, wybieraniem i samodzielną oceną drogowskazów, znaków orientacyjnych, które wprowadzają jakiś ład w dziecięce myślenie o świecie (Kłakówna 2014: 267).

Nauczyciel w nowej sytuacji kulturowej

Kultura popularna wywiera znacznie silniejszy wpływ na mentalność i postawy współczesnych uczniów niż rodzice i szkoła. To niedostosowanie zagraża statusowi nauczy-

ciela jako niekwestionowanego autorytetu. Złudzenie, że status ten jest stałym przywilejem, skutkuje zaniechaniem prób wyrównania relacji komunikacyjnych tak, by uczeń rzeczywiście był podmiotem, który poszukuje, myśli, podejmuje dialog z nauczycielem i innymi uczniami. Rozdźwięk pogłębia uznana w tradycyjnej edukacji rola nauczyciela, jako Wszechmocnego Kreatora Rzeczywistości (Melosik, Szkudlarek 1998), który ustala granice tego, co jest, a co nie jest dozwolone, co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem, sam siebie skazując na alienację (Dudzikowa 2004).

W nowej sytuacji kulturowej nauczyciel musi przyjąć odpowiedzialność za własny rozwój, podjąć wysiłek, aby zdobyć konieczne kwalifikacje, i pogodzić się z tym, że „nadawana” przez władze tożsamość roli zawodowej zmienia się w tożsamość „zadaną”, skłaniającą do poszukiwania sposobów uczestnictwa w nowej przestrzeni komunikacyjnej, a także do samookreślenia i samostanowienia (Śliwerski 2007). Postęp cywilizacyjny, który ułatwia i uatrakcyjnia warunki bytowania, stawia skomplikowane wymagania: zmusza do wyuczenia się nowych zachowań, opanowania wielu nowych umiejętności. Nauczyciel powinien więc włączyć w zakres oddziaływań edukacyjnych kształtowanie postawy krytycznej wobec informacyjnego zgiełku otoczenia kulturowego. Nie przestając być strażnikiem tradycji oraz niekwestionowanych wartości – uznać, że uczniowie są uczestnikami wielu nowych sytuacji komunikacyjnych i użytkownikami niezmiernie skomplikowanej przestrzeni komunikacyjnej.

Obserwacja praktyki szkolnej pokazuje jednak, że często nauczyciel nie podejmuje metodycznych prób doprowadzenia do tego, żeby w sytuacjach edukacyjnych znalazło się miejsce dla partnerskich relacji komunikacyjnych. Opuszcza ucznia w żywiole komunikacji medialnej, niewolnej od skłonności do manipulowania w walce o „globalnego dziecka” (Klein 2004; Zwiernik 2005). Szkoła stoi więc przed koniecznością podjęcia nowych zobowiązań edukacyjnych. Przemyślenia na nowo koncepcji kształcenia językowego.

Nowa perspektywa w rozumieniu języka

Zmiana wymaga przede wszystkim przyjęcia nowej perspektywy w rozumieniu języka, a następnie przełożenia nowych koncepcji na nowe rozwiązania dydaktyczne. Istnieje zatem konieczność poszukiwania na użytek szkoły innego modelu niż tradycyjny.

Sensowna koncepcja kształcenia językowego może być rozpatrywana z perspektywy kognitywnego podejścia do języka. Kognitywizm zmienił bowiem status języka. Przyjmuje się, że struktura języka jest determinowana przez schematy aktywacji neuronowej, będące częścią całościowej aktywności mózgu i ciała. Procesy poznawcze mają jednak w znacznym stopniu charakter indywidualny. Znaczenia zaś składają się z treści pojęciowej, wyrażającej konkretne aspekty otaczającego nas świata nie w sposób bezpośredni; tkwią w operacjach myślowych lub w ogólnych sposobach widzenia świata, przesączone jednak przez osobiste, niepowtarzalne postrzeganie i ujmowanie tego, w czym zanurzone jest poznające indywiduum (Langacker 1987; Langacker 1991).

Język pojmowany antropologicznie, jako część działalności człowieka – zarówno mentalnej, jak i społecznej – ujawnia w badaniach dyskursu prowadzonego przez dzieci niepowtarzalność ich osobowości, spontaniczność reakcji, oryginalność ujmowania rzeczywistości, słowem wszystko to, co określa ich podmiotowość. Przyznanie dziecku prawa do używania własnego języka w procesie osvajania świata jest rezultatem głębokiej reorientacji w pojmowaniu roli języka w procesie rozwoju osobniczego. Wraz z odrzuceniem teorii behawiorystycznych przyswajanie języka przestało być rozumiane jako czynność naśladowcza, co nie znaczy, że nowe stanowisko spowodowało zmianę metodyki przywiązanej do schematu.

Współczesne spojrzenie na dziecięcą mowę i myślenie przyniosło kardynalną zmianę koncepcji edukacji językowej: wypracowanie komunikacyjnego modelu nauczania, który zastępuje model przekazu, dostarczania wiedzy. Przyjmując założenie, że język jest kompetencją wrodzoną, dydaktyka skupia się na pobudzaniu aktywności językowej dziecka podejmowanej wspólnie z innymi, na rozwijaniu potrzeby mówienia i kształceniu świadomości, jak korzystać z języka do poznawania siebie, innych oraz świata, wyrażania własnych myśli i skutecznego porozumiewania się.

Z takiej reorientacji wyrosła radykalna koncepcja *wychowania językowego* Z. A. Kłakówny (2003), która przeciwstawia się tradycyjnej *naucze o języku* i praktykowanym na lekcjach sztucznym, schematycznym, wymuszonym zachowaniom językowym. Wychodzi od naturalnej ludzkiej potrzeby mówienia i porozumiewania się, na ważne i ciekawe dla uczniów tematy, poprzez praktykę interpretowania świata. Traktując język jako narzędzie uniwersalne, które rozwija się w procesie edukacji, skupia się na aspekcie wykonawczym, pragmatycznym (*parole*), zostawiając wiedzę o systemie języka (*langue*) na późniejsze etapy kształcenia. Szczególnego znaczenia nabiera podtrzymywanie i stałe aktywizowanie w klasie szkolnej naturalnego zainteresowania językiem, który pozwala oswajać świat, i kreatywnej, zabawowej postawy wobec niego.

Koncepcja *wychowania językowego* organizuje się wokół aktów mowy, tworzenia wypowiedzi (tekstu) w sposób zindywidualizowany, ze świadomością intencji, sytuacji i celu, a także mocy twórczej języka, którą uruchamia zaangażowany użytkownik języka. Szczególnego znaczenia nabiera poznawczy wymiar języka. Język przestaje być wyodrębnionym obiektem uczenia się, a staje się instrumentem myślenia i środkiem komunikacji w konkretnych sytuacjach edukacyjnych, które wprowadzają ważne dla dziecka konteksty i uwzględniają wiedzę osobistą uczniów (Kłakówna 2003; Kłakówna 2014; Martyniuk 1999; Mrazek 1998).

Aktywność językową w tej koncepcji zawsze wiąże się z konkretną sytuacją komunikacyjną, więc nabywanie kompetencji komunikacyjnych jest rezultatem wyzwanej potrzeby językowego reagowania przy użyciu różnych rejestrów i funkcji języka. Punktem wyjścia czyni określony rytm działań: „(1) obserwacja gotowej wypowiedzi, analiza, interpretacja zaobserwowanego, (2) poddawanie wypowiedzi transformacjom, „próbowanie” języka, (3) scalanie wyników obserwacji i prób, wyciąganie wniosków. Takich, jakie

jest w stanie wyprowadzić dana klasa, konkretni uczniowie. Tylko to, co samodzielnie wyinterpretowane, może się stać intelektualną własnością ucznia” (Kłakówna 2014: 206).

Koncepcja *wychowania językowego* jest przy tym integralnie związana z kształceniem kulturowym, skupionym wokół dzieł sztuki oraz wybitnych tekstów literackich, publicystycznych i użytkowych. Sfera ikoniczna i sfera języka literackiego spotykają się i przenikają z pragmatycznymi sytuacjami, pobudzającymi działania językowe uczniów (Kłakówna, Wiatr, Steczko 2007).

Zaprojektowane działania uczniowskie prowadzone są zwykle w następujących kierunkach:

- „lektura i ocena rozmaitych dokumentów codzienności (na przykład piktogramy, plany rozwiązań przestrzennych w sklepach, osiedlach mieszkaniowych, mapy, rozkłady jazdy, bilety, ulotki informacyjne, reklamy, oferty cenowe, listy interwencyjne, programy wyborcze itp.);
- dyskutowanie „gorących aktualności” społeczno-kulturowych (np. ucieczki z domu, agresja i przemoc, modele życia, reakcje tłumu, kulturowe wzorce itp.);
- działanie (opracowywanie rozmaitych raportów, na przykład: o zagrożeniach ekologicznych, badanie opinii na dany temat, ustalanie, jak działają stereotypy, przygotowywanie wystaw, spotkań z ciekawymi ludźmi, akcji na rzecz środowiska, w którym działa szkoła, wydawanie gazetek szkolnych itp.);
- uprawianie własnej twórczości artystycznej w rozmaitych tworzywach” (Kłakówna 2003: 248).

W *wychowaniu językowym* nauczyciel powinien więc wszelkimi sposobami angażować uczniów w działanie i ukierunkowywać ich tak, aby stopniowo samodzielnie budowali własną wiedzę. W tym celu w procesie uczenia powinien rozwijać u uczniów przede wszystkim: (1) samodzielność poznawczą, (2) kreatywność i wyobraźnię, (3) poczucie własnej wartości, (4) gotowość ciągłego uczenia się i weryfikowania wcześniej zdobytej wiedzy w kontekście nowych informacji, (5) umiejętności komunikowania się i porozumiewania z innymi, a także (6) świadomość obywatelskiej odpowiedzialności jako elementu równoważenia tego, co społeczne i indywidualne oraz (7) potrzebę i gotowość do rozpoznawania problemów, dociekania ich specyfiki i przewidywania konsekwencji podejmowanych działań (Kłakówna 2014).

Z syntetycznego zestawienia najważniejszych założeń analizowanej koncepcji jednoznacznie wynika, że zmierza ona do inicjowania aktywności językowej, która oddziałująca na procesy poznawcze, staje się istotnym składnikiem osobistego rozwoju, niezamykającego się wraz z zakończeniem edukacji formalnej. Nie budzi wątpliwości również to, że pielęgnuje uczniowską świadomość językową, pojmowaną jako rezultat splotu jednostkowych doświadczeń w kreowaniu znaczeń oraz kulturowych konwencji i praktyk językowych, których dostarczają naturalne, niewymuszone interakcje.

I chociaż namysł nad projektem wyzwala optymistyczne myślenie, z nadzieją pozwala patrzeć na przyszłość uczniów, to jednak w warunkach polskiej szkoły koncepcja umiera. Ten outsiderski projekt reformy oddolnej wyrastający z głębokiej znajomości prakty-

ki, spójny i głęboko uzasadniony teoretycznie znika z rynku wydawniczego. W polskiej szkole nie ma przestrzeni dla refleksji o istotnych problemach w kształceniu: jak używać umysłu i wyobraźni, jak nie marnotrawić naturalnej ciekawości poznawczej i wrażliwości emocjonalnej, wrodzonego potencjału każdego dziecka. Nie służy temu niezachwiane przywiązanie do anachronicznych prawd, które sankcjonują banał i ogólną infantyлизację wymagań, doraźność celów edukacji i bardzo wąskie horyzonty kształcenia. Główną przyczyną nieprzystawalności edukacji do jej rzeczywistych zadań jest, jak słusznie diagnozuje autorka projektu, „chciwość, ignorancja, narcyzm i arogancja wydawniczych decydentów na wolnym edukacyjnym rynku, pozorowanie nowego i konserwowanie starego, powierzchowne kształcenie nauczycieli do szkół, jakich już nie ma. Między bajki, między pieśni i powieści włożyć trzeba deklaracje, że w praktyce chodzi o uczniów i o jakość edukacji” (Kłakówna 2014: 334–338).

Te dające się wyizolować z różnorodnej masy zjawisk tendencje, niewątpliwie niekorzystne, narastają lawinowo, chaotycznie, zaskakują dynamizmem oraz zasięgiem i skutecznością oddziaływania, stają się znakiem czasu. Można by założyć, że tempo, w jakim się nasilają, zwolni, osłabnie ich atrakcyjność, a z chaosu wyłoni się nowy ład. Jednak pod powierzchnią zjawisk, o których trudno sądzić, że mają charakter przejściowy, kryją się nowe zagrożenia: na rynku wydawniczym pojawia się „Nasz elementarz” – państwowy i obowiązkowy podręcznik dla klas I–III. Tak oto dochodzi do tego, że edukacja szkolna traci sens, a masowa szkoła powszechna staje się przechowalnią, w której miliony dzieci tracą czas.

Literatura

- Bartmiński J. (red.) (1999), *Językowy obraz świata*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Dąbrowska A., Anusiewicz J. (red.) (2000), *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dąbrowski M. (red.) (2009), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (red.) (2011), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasiści 2010. Raport z badań ilościowych*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M., Żytko M. (red.) (2008), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Cz. 2: Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*. Warszawa, CKE.
- Dijk van T.A. (2001), *Krytyczna analiza dyskursu*. W: T.A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Tłum. G. Grochowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Duszak A., Fairclough N. (red.) (2008), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków, Universitas.
- Eliot L. (2003), *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Tłum. A. Jankowski, Poznań, Media Rodzina.

- Eliot L. (2011), *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym robić*. Tłum. K. Puławski, Poznań, Media Rodzina.
- Gadamer H.-G. (2000), *Język, słowo, dzieje*. Przeł. K. Michalski, Warszawa, PIW.
- Godlewski G., Mencwel A., Sulima R. (oprac.) (2003), *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów. Wiedza o kulturze*. Warszawa. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gopnik A., Meltzoff N.A., Kuhl K.P. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*. Tłum. E. Haman, P. Jackowski, Poznań, Media Rodzina.
- Gopnik A. (2010), *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*. Tłum. M. Trzczińska, Warszawa, Prószyński Media.
- Jabłońska B. (2009), *Krytyczna analiza dyskursu*. W: B. Jabłońska, *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Klein N. (2004), *No Logo*. Tłum. H. Pustuła, Izabelin, Świat Literacki.
- Klus-Stańska D. (1999), *Aby teoria nie zniewalała. Historia kilkunastu spotkań z kandydatami na nauczycieli*. W: A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka, *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa, MEN.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kłakówna Z.A. (2014), *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Kraków, Universitas.
- Kłakówna Z.A., Wiatr K., Steczko I. (2007), *Nowe To Lubię!*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna Z.A. (2003), *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Langacker R.W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*. California, Stanford University Press.
- Langacker R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. California, Stanford University Press.
- Martyniuk W. (1999), *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*. „Nowa Polszczyzna”, 1.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mrazek H. (1998), *Komunikacyjny model nauczania*. „Nowa Polszczyzna”, 1.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Tłum. A. Lipiński, Słupsk, Dobra Literatura.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk, GWP.
- Whorf B. (1982), *Język, myśl, rzeczywistość*. Tłum. T. Hołówka, Warszawa, PIW.
- Wilińska M. (2010), *Krytyczna analiza dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach*. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Zwiernik J. (2005), „*Globalny dzieciak*”. W: J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Мария Кохановская

Балтийский федеральный университет им. И. Канта в Калининграде

Здоровье/болезнь ребёнка в интернатном учреждении

*Естественное место болезни – это естественное место жизни:
семья, нежность непосредственных забот,
свидетельства преданности, общее желание выздоровления*
М. Фуко

Summary

Child's health/illness in childcare centres

The purpose of this study is to determine the effect of institutions on the state of health of the child, not only in terms of the learning environment, but also in the circumstances of the specific situation of social interaction which is accompanied by objectification and the medical approach. For this purpose, the regional medical statistics have been used which show the health of pupils in childcare centres and the results of observations conducted in the Kaliningrad region orphanages.

Keywords: education outside the family, child health, childcare centres, medical statistics

Актуальность данной работы лежит в области медиализации как распространения медицинского дискурса на сферы образования, воспитания детей вне семьи. Её цели связаны с попыткой рассмотреть вопросы здоровья и болезни ребёнка, живущего в интернатном учреждении, с разных точек зрения, в рамках разных подходов. В рамках медико-статистического подхода сформулирована первая задача исследования – анализ статистических данных, характеризующих здоровье воспитанников интернатных учреждений, проблематизация вопросов здоровья, болезни, диагностики. Вторая задача включает обобщение итогов наблюдения взаимодействия детей и педагогов в детских домах.

Материалы исследования собраны в Калининградской области; целям медико-статистического анализа послужили открытые источники – официальные сборники медицинской статистики за 2000–2012 гг. Наблюдение осуществлялось в трёх детских домах региона в 2010–2012 гг.; проводились неструктурированные интервью с воспитанниками коррекционной школы-интерната. Таким образом, применялись количественные и качественные методы.

I

Статистические данные, характеризующие здоровье детей, находящихся в детских домах и интернатах, не всегда отдельно публиковались в официальных сборниках. Поэтому мы использовали доступные данные 2000–2003 гг. Безусловно, это не отражает актуальной ситуации с заболеваемостью сегодняшних воспитанников интернатных учреждений региона, но позволяет выявить некоторые закономерности, которые будут ниже описаны.

В то же время официальные статистические данные по заболеваемости детей в домах ребёнка (учреждениях, куда ребёнок может попасть вскоре после рождения и находиться там до достижения им трёх лет) ежегодно включаются в соответствующие издания.

Сравнение показателей здоровья детей первого года жизни, находящихся в доме ребёнка, со средними значениями аналогичных показателей для всех детей области представлено на рис. 1. Частота случаев заболевания патологиями органов дыхания, нервной системы, болезнями эндокринной системы, распространение внутренних пороков развития более значительны у детей из дома ребёнка. Это объясняется объективными причинами – факторами, определяющими попадание детей в этой учреждение. Общая заболеваемость детей первого года жизни, находящихся в доме ребёнка, в 2002 и 2012 гг. более чем в два раза превысила средние значения для региона.



Рис. 1. Заболеваемость детского населения Калининградской области до года некоторыми болезнями, на 1000 детей, 2000 и 2012 гг.

Анализ заболеваемости воспитанников других интернатных учреждений по отдельным нозологическим группам показал, что в разных типах учреждений, существовавших в начале 2000-х годов (детские дома и интернаты, коррекционные и общеобразовательные, для детей с девиантным поведением) заболеваемость различными патологиями отличалась. По большинству типов болезней заболеваемость была выше в детских домах, чем в интернатах, исключение составляли болезни глаза и его придаточного аппарата, болезни уха и сосцевидного отростка, а также болезни пищеварения. По инфекционным и паразитарным болезням, новообразованиям, психическим расстройствам, болезням системы кровообращения, болезням костно-мышечной системы, болезням кожи и подкожной клетчатки данные для воспитанников интернатных учреждений не включены в издаваемые статистические сборники.

Отмечена изменчивость в показателях заболеваемости за рассматриваемый четырёхлетний период. Почти по всем группам болезней наблюдается положительная динамика, от незначительной (болезни крови, болезни органов дыхания, в том числе ОРЗ, грипп и пневмония, болезни мочеполовой системы, врождённые аномалии, травмы и отравления) до двукратного (общая заболеваемость, болезни уха, болезни органов пищеварения, нервной и эндокринной системы) и более (болезни глаз, болезни органов пищеварения) превышения. Причины этого могут быть разнообразны, в том числе связаны с особенностями проведения регулярных медицинских осмотров воспитанников.

Сравнение показателей заболеваемости детей, находящихся в интернатных учреждениях, с общими характеристиками здоровья детского населения Калининградской области, обнаруживает различные тенденции.

Заболеваемость рядом болезней у детей, живущих вне семьи, ниже. Это болезни крови и кроветворных органов (рис. 2а), эндокринной системы (рис. 2б), органов дыхания (рис. 2в), мочеполовой системы (рис. 2г), врождённые аномалии развития, травмы и отравления.

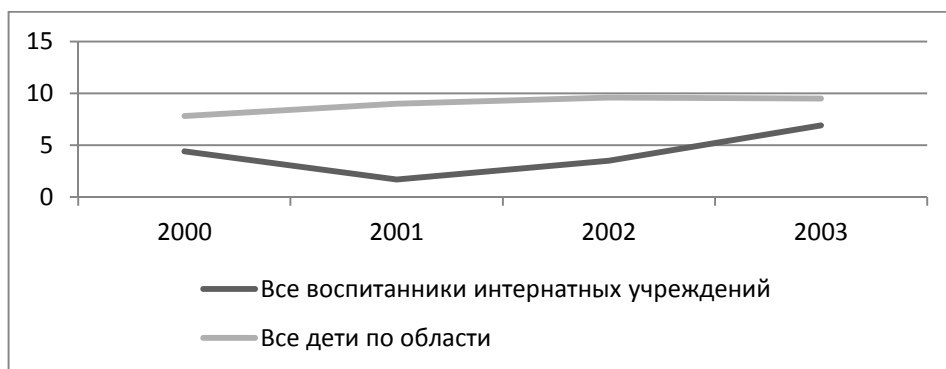


Рис. 2а. Заболеваемость болезнями крови и кроветворных органов детского населения Калининградской области, на 1000 детей, 2000–2003 гг.

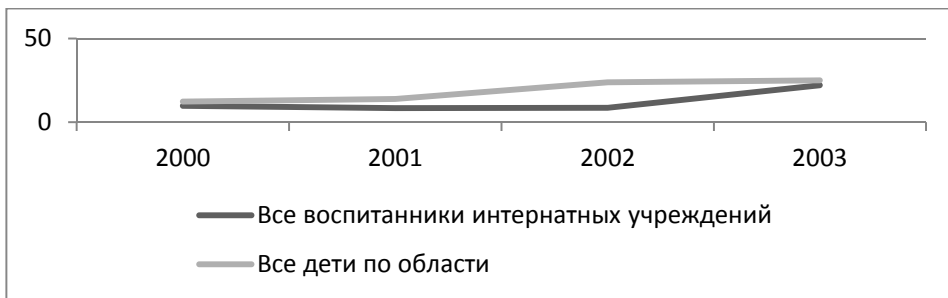


Рис. 2б. Заболеваемость болезнями эндокринной системы детского населения Калининградской области, на 1000 детей, 2000–2003 гг.



Рис. 2в. Заболеваемость болезнями органов дыхания детского населения Калининградской области, на 1000 детей, 2000–2003 гг.

Заболеваемость болезнями органов мочеполовой системы в целом у детского населения области в 2003 году выше, но в предыдущие три года была ниже, чем показатели, рассчитанные для воспитанников интернатных учреждений.



Рис. 2г. Заболеваемость болезнями органов мочеполовой системы детского населения Калининградской области, на 1000 детей, 2000–2003 гг.

По другим болезням картина иная, показатели заболеваемости детей, живущих вне семьи, более высокие. Это, например, болезни нервной системы (рис. 3а), болезни уха и сосцевидного отростка (рис. 3б), глаза и его придаточного аппарата (рис. 3в), органов пищеварения (рис. 3г), а также общая заболеваемость (рис. 3д).

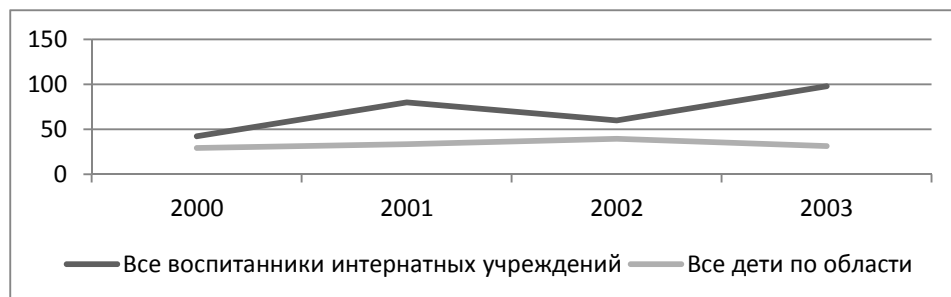


Рис. 3а. Заболеваемость болезнями нервной системы детского населения Калининградской области, на 1000 детей, 2000–2003 гг.



Рис. 3б. Заболеваемость болезнями уха и сосцевидного отростка детского населения Калининградской области, на 1000 детей, 2000–2003 гг.



Рис. 3в. Заболеваемость болезнями глаза и его придаточного аппарата детского населения Калининградской области, на 1000 детей, 2000–2003 гг.

Как видно на графике, частота встречаемости болезней органов пищеварения у воспитанников интернатных учреждений значительно возросла после 2002 года.



Рис. 3г. Заболеваемость болезнями органов пищеварения детского населения Калининградской области, на 1000 детей, 2000–2003 гг.

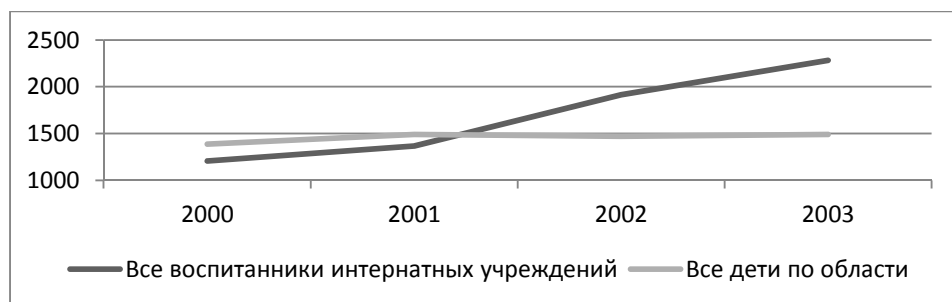


Рис. 3д. Общая заболеваемость детского населения Калининградской области, на 1000 детей, 2000–2003 гг.

Такие различные тенденции могут обосновываться как объективными причинами (среди воспитанников интернатных учреждений часть имеет патологии слуха и зрения, именно поэтому они находятся в специализированном тифло- или сурдоинтернате, например), так и различиями в ситуации обращения за медицинской помощью, взаимодействия с врачом, постановки диагноза ребёнку, живущему в семье или вне её.

Здесь важным вопросом, фиксирующим это различие, является то, кто формулирует симптом? Если использовать понятие субъективного симптома как формулируемых в жалобах пациента собственных ощущений и переживаний, то, вероятно, не всегда именно о таком симптоме узнает врач. Особенности медицинского обслуживания воспитанников и в целом взаимодействия с медициной интернатного учреждения обозначают, что первичный субъективный симптом может быть амплифицирован, усилен педагогами, посредничающими во взаимодействии с медицин-

скими работниками, или, наоборот, ослаблен или проигнорирован. Тогда и разница в уровне заболеваемости детского населения в целом и заболеваемости по группе воспитанников интернатных учреждений по некоторым типам болезней может объясняться дополнительными сложностями в формулировке симптома, рассказе о нём педагогу, возможных сложностях в передаче педагогом симптома «без цензуры» и свободным от привнесения собственных интерпретаций. (Вероятно, такая закономерность в той или иной степени существует и для ситуации ребёнка, живущего в семье. Можно предположить, что в случае, когда посредником между ребёнком и медициной является родитель, то проблем разного понимания и интерпретаций значений тех или иных слов у них меньше, у них *общий язык*).

Если допустить существование фактора «искажения» первоначального субъективного симптома за счёт пользующихся другим языком либо использующих цензуру или привносящих дополнительные смыслы посредников, то можно обратить внимание на то, какие именно группы болезней выявляют максимальную разницу в показателях, и далее проводить более глубокий анализ как статистический, так и семантический. При этом стоит учитывать другой аспект: субъективный симптом может вообще не формулироваться, а жалоба врачу – полностью состоять из наблюдений и оценок педагога.

II

Более чётко можно выделить субъекта, формулирующего симптом, анализируя случаи госпитализации воспитанников интернатных учреждений. В рамках осуществляемого наблюдения за взаимодействием детей, проживающих в детских домах, с педагогическим персоналом, а также взаимодействие внутри коллектива сотрудников, нами неоднократно фиксировалась тема госпитализации в психиатрическую больницу. Этот вопрос в значительной степени эмоционально окрашен и имеет большое значение в жизни воспитанников. Госпитализация проводится по направлению врача; по российскому законодательству (закон «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании»), если ребёнок не достиг 15-летнего возраста, то необходимо согласие родителя или другого законного представителя. У воспитанника детского дома таким законным представителем, как правило, является директор учреждения (родители во многих случаях живы, но лишены родительских прав).

Ниже приводятся несколько цитат из бесед с воспитанниками интернатных учреждений или их сотрудниками, касающиеся вопросов психиатрической госпитализации:

(О госпитализации воспитанника) *Да, директор сказал: обязательно надо пролечить, пока 15 лет не исполнилось!* (сотрудница детского дома).

Когда тебя туда привезут, ты уже не можешь отказаться, должен подписать согласие. А то они могут укол какой-то тут же сделать (воспитанница интерната).

Его нужно в больницу, он всё время с ножницами, всё время что-то вырезает (сотрудница детского дома).

(Обращаясь к громко разговаривающей на занятии воспитаннице) *Что, давно в психушке не лежала?* (сотрудница детского дома).

По пути в летний лагерь нас на автобусе повезли в сторону психбольницы. Сказали, что тех, кто хуже всего себя вёл за этот учебный год, там оставят. Все боялись, я так испугалась, думала про себя – вроде, я не так уж плохо себя вела. В общем, оставили там одного мальчика, он так плакал (воспитанница интерната).

Знакомство с дискурсом, описывающим психиатрическую госпитализацию воспитанников интернатных учреждений, выявляет две его главные черты. Во-первых, такая госпитализация рассматривается как инструмент власти, это яркий пример той самой «дисциплинарной власти» Мишеля Фуко. Перефразируя слова мыслителя (Фуко 1996: 143), «власть берёт детское тело в охапку». Второй мотив, который считается в описаниях вопроса, это нормализация, идея «нормального» состояния ребёнка, в которое можно с помощью лечения или даже угрозы лечения воспитанника вернуть.

Возвращаясь к вопросу об «авторе» симптома, приводящего к госпитализации, в описываемых случаях однозначно скажем, что это не ребёнок, а взрослый, в том числе педагог интернатного учреждения. Таким образом, «субъективный» симптом формулируется не самим субъектом, ребёнок становится объектом, которому приписываются определённые симптомы.

Эта ситуация может быть проявлением процесса медиализации, охватывающего систему образования, в том числе образования детей, лишённых попечения родителей. По выражению Томаса Шаша, «медиализация – это не медицина и не наука, это социально-семантическая стратегия, которая выгодна одним лицам и несет угрозы другим» (Szasz 2007, цит. по: Михель 2011: 256). Медиализация способствует реализации власти, распоряжению *телами и душами* находящихся на государственном попечении детей. Это биополитика, нацеленная на управление будущими гражданами государства.

В качестве итога нашего сообщения обозначим актуальность использования фукольдианского подхода к рассмотрению проблемы «здоровье/болезнь ребёнка в интернатном учреждении». Традиционной медицинской, педагогической или иной оптики недостаточно; необходим подход, который позволит вычленить отношения (био)власти. Это, в том числе, значит, что при построении образовательных программ для подобных учреждений необходимо не просто учитывать методологические проблемы использования медицинской статистики, но и интегрировать это знание с гуманитарным, глубоко понимающим отношения власти в учреждении, между пациентом/посредниками и врачом.

Литература

- Закон РФ от 02.07.1992 N 3185-1 (ред. от 14.10.2014) „О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании” (02 июля 1992 г.).
- Здравоохранение Калининградской области в цифрах в 1998–2000 годах: Статистический сборник. Калининград 2001, Управление здравоохранения администрации Калининградской области.
- Здравоохранение Калининградской области в цифрах в 1999–2001 годах: Статистический сборник. Калининград 2002, Управление здравоохранения администрации Калининградской области.
- Здравоохранение Калининградской области в цифрах в 2000–2002 годах: Статистический сборник. Калининград 2003, Управление здравоохранения администрации Калининградской области.
- Здравоохранение Калининградской области в цифрах в 2001–2003 годах: Статистический сборник. Калининград 2004, Управление здравоохранения администрации Калининградской области.
- Здравоохранение Калининградской области в цифрах в 2011–2012 годах: Статистический сборник. Калининград 2013, Управление здравоохранения администрации Калининградской области.
- Михель Д.В. (2011), *Медикализация как социальный феномен*. „Вестник Саратовского государственного технического университета”, № 4 (60). Выпуск 2.
- Фуко М. (1996), *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет*. Пер. с франц. М. Касталь.
- Szasz T. (2007), *The Medicalization of Everyday Life: Selected Essays*. Syracuse, New York, University Press.

Kamil Stepień

Uniwersytet Jagielloński
Kamil.Stepien@im.uj.edu.pl

Bogdan Stepień

Instytut Analiz Regionalnych
bogdan@iar.pl

Hipoteza – krzywa wiedzy dziecka

Summary

Hypothesis of a student's knowledge curve

The authors checked the results of the final primary school exam of 3 million Polish students in the years 2005–2013. This research confirms the influence of the age of entering education on the student's results and the chance of repeating a school year. This paper presents only a sample of the research, supported by a hypothesis of a student's knowledge curve.

Słowa kluczowe: hipoteza, krzywa, wiedza, sprawdzian, sześciolatek, siedmiolatek, wiek

Keywords: hypothesis, curve, knowledge, students, influence, age, exam

Wstęp

Motywacją do przeprowadzenia badań, które stanowiły podstawę do przygotowania prezentowanego artykułu, była próba zorganizowania przez rodziców w roku 2013 referendum w sprawie obniżenia wieku obowiązku szkolnego (WOS), ostatecznie zablokowana przez Sejm Rzeczypospolitej. Intuicja podpowiadała nam, że obniżenie WOS przy jednoczesnym utrzymaniu okresu nauki w szkole podstawowej (6 lat) powinna spowodować obniżenie poziomu wiedzy absolwentów szkół podstawowych.

Potwierdzenie tej tezy znaleźliśmy w pracy R. Dolaty¹ i A. Prokopka (2012). Autorzy ci prognozują, że obniżenie WOS z 7 do 6 lat spowoduje spadek wiedzy absolwentów szkół podstawowych o 2,5 ÷ 3% w skali standardowej 100/15 i przyjmują, że spadek wiedzy jest funkcją liniową wieku dziecka. Przedstawione przez autorów wykresy 3, 4 i 5 oraz ich obserwacje pokazują, że różnice pomiędzy średnimi wynikami uczniów urodzonych styczniowych i grudniu z egzaminu gimnazjalnego są niższe niż ze sprawdzianu po szóstej klasie. Wiedza dzieci jest zatem funkcją nieliniową w zmiennej ich wieku.

¹ W następnym numerze „Problemów Wczesnej Edukacji” ukaże się polemiczna odpowiedź R. Dolaty na ten temat.

Z badań K. Konarzewskiego (2013) wynika natomiast, że gdyby uczynić 30 czerwca ostatnim dniem w roku, w którym dziecko kończy 6 lat i obowiązkowo musi iść od najbliższego września do szkoły, to umiejętności matematyczne dzieci nie zmieniłyby się w stosunku do tych, które poszły wcześniej do szkoły, obowiązkowo w wieku 7 lat.

Zespół Szkolnych Uwarunkowań Efektów Kształcenia IBE zbadal wyniki *Testu Umiejętności Na Starcie Szkolnym* przeprowadzonych w grupie sześciolatków i siedmiolatków, które poszły do szkoły 1 września 2012 r. Test wykonano dwuetapowo: pierwsze badanie wykonano w ostatnim kwartale 2012 r., a następne w drugim kwartale 2013 r. Wyniki badań tego Zespołu (SUEK IBE 2013) sugerują, że obniżenie WOS do 6 lat nie wpłynie na zmianę wyników uczniów ze sprawdzianu.

Znacznie zróżnicowane wyżej wymienionych prognoz (wszystkie pochodzą z IBE) były dodatkową motywacją do przeprowadzenia własnych badań. Zbadaliśmy wyniki ze sprawdzianu po szóstej klasie około 3 mln uczniów zdających wyłącznie tzw. arkusz podstawowy. Badania te objęły wyniki uczniów z lat 2005 ÷ 2013 ze szkół pozostających w obszarze działania okręgowych komisji egzaminacyjnych (OKE), z wyjątkiem szkół podległych OKE w Poznaniu, która jako jedyna w kraju odmówiła nam przedstawienia odpowiednich danych (Śliwerski 2014).

Pierwsza opublikowana praca wskazująca na wpływ wieku dzieci na ich wiedzę pochodzi z roku 1934, a jej autorem jest E.B. Bigelow. Pomimo znacznego upływu czasu, pedagodzy nadal mają poważny problem z wyjaśnieniem tego efektu, ale próbują z nim walczyć. Próbują tłumaczyć ten efekt między innymi (Konarzewski 2013): „większą zdolnością starszych do radzenia sobie z ograniczeniami i napięciami” oraz „połączeniem niedojrzałości z mechanizmem społecznego porównywania się”. Z naszych badań i postawionej w pracy hipotezy wynika, że jest to prawdopodobnie prawo natury i walka z nim, to walka z wiatrakami, bo mózg dziecka starszego, to nie mózg dziecka młodszego.

Analiza wyników ze sprawdzianu po szóstej klasie

Przed obniżeniem WOS dziecko musiało iść do szkoły w roku, w którym kończyło siedem lat. Prawo dopuszczało możliwość rozpoczęcia nauki wcześniej po uzyskaniu pozytywnej opinii z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej (PPP). W trakcie nauki w szkole dziecko wykazujące duże zdolności/wiedzę mogło być, na wniosek rodziców i za zgodą PPP, awansowane do następnej klasy.

Dotychczasowy (obowiązujący do 2013 r.) system gromadzenia przez OKE informacji o uczniach i ich wynikach nie zawiera informacji o roku, w którym dziecko rozpoczęło naukę. Wydawać by się mogło, że brak tej informacji uniemożliwia przeprowadzenie badania wpływu wieku rozpoczęcia nauki w szkole na jego wynik końcowy ze sprawdzianu. Nie jesteśmy jednak na straconej pozycji, bo system ten gromadzi informacje na temat daty urodzenia dziecka i roku, w którym zdawało sprawdzian.

Z przygotowanej bazy danych wyników uczniów ze sprawdzianu można na podstawie roku urodzenia dziecka i roku, w którym zdawało sprawdzian, wyselekcjonować grupy dzieci i określić je jak poniżej:

- *siedmiolatek* – dziecko, które poszło do szkoły w roku ukończenia 7 lat i nie powtarzało żadnej klasy, lub poszło do szkoły w wieku 6 lat i powtarzało klasę,
- *sześciolatek* – dziecko, które poszło do szkoły w roku ukończenia 6 lat i nie powtarzało żadnej klasy, lub poszło do szkoły w wieku 7 lat i zrobiło awansem jedną klasę,
- *pięciolatek* – dziecko, które poszło do szkoły w roku ukończenia 6 lat i zrobiło awansem jedną klasę,
- *czterolatek* – dziecko, które poszło do szkoły w roku ukończenia 6 lat i zrobiło awansem dwie klasy.

Od tego momentu używając tych określeń będziemy je rozumieli tak, jak powyżej.

Wyniki siedmiolatek i sześciolatek

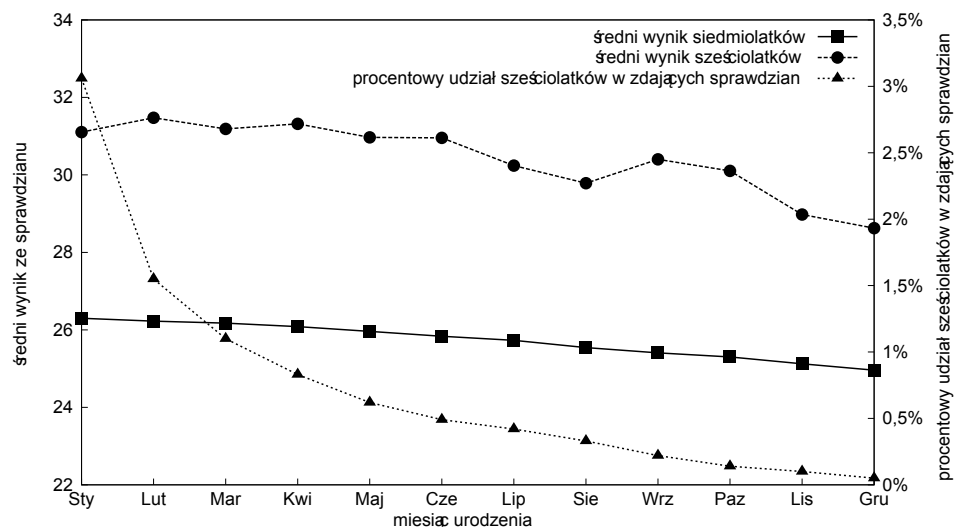
W Tabeli 1 przedstawione są średnie wyniki siedmiolatek, sześciolatek, pięciolatek oraz jednego czterolatka za okres 2005 ÷ 2013 r.

Tabela 1. Średnie wyniki ze sprawdzianu siedmiolatek, sześciolatek i pięciolatek za okres 2005 ÷ 2013 r.

Lp.	Wielkość	siedmiolatek	sześciolatek	pięciolatek	czterolatek
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	średni wynik ze sprawdzianu	25,74	31,02	33,68	37,00
2	liczba uczniów	3×10^6	$2,3 \times 10^4$	34	1
3	% liczby uczniów w całości	> 99%	0,8%	$1 \times 10^{-5}\%$	$3 \times 10^{-7}\%$
4	$(w1.kx - w1.k2)/w1.k2$		21%	31%	43%
Legenda: wielkość <i>w1.k2</i> oznacza wartość wiersza 1 w kol. 2 a <i>w1.kx</i> , to <i>w1.k</i> (3÷5).					

Pierwszy wiersz tabeli pokazuje, że im młodsze dzieci poszły do szkoły, tym lepsze osiągały wyniki. Czy można z tego wnioskować, że jeżeli obniży się WOS o rok – do 6 lat, to średni wynik uczniów wzrośnie i to znacznie, bo aż około 21%? (por. też rys. 1).

Takie wnioskowanie jest fałszywe, bo siedmiolatek w badanym okresie stanowiły 99% uczniów zdających sprawdzian i poszły do szkoły z obowiązku (w tym dzieci bardzo zdolne i mało zdolne), a sześciolatek w badanym okresie to w większości najzdolniejsze jednostki w populacji swoich roczników i stanowiły niespełna 0,8% zdających sprawdzian. Porównywanie wyników siedmiolatek z wynikami sześciolatek, pięciolatek i czterolatek w badanym okresie, to porównywanie grup niereprezentatywnych, zatem brak podstaw do naukowego wnioskowania.



Rys. 1. Wyniki sześciolatków na tle wyników siedmiolatków za okres 2005 ÷ 2013 r.

Znaczny rozrzut średnich wyników według lat sprawdzianu

W badanym okresie średnie wyniki oraz stopnie łatwości testu dla siedmiolatków, zarówno w wyniku ogólnym ze sprawdzianu po szóstej klasie, jak i w poszczególnych standardach egzaminacyjnych (SE) według lat wykazują znaczny rozrzut. Stopień łatwości testu definiowany jest tu jako stosunek średniego wyniku do maksymalnej możliwej jego wartości, co oznacza, że reprezentuje on miarę znormalizowanego wyniku średniego (z zakresu [0,1]).

Średnie wyniki siedmiolatków oraz łatwość testów przedstawione są w Tabeli 2. Największy rozrzut na przestrzeni badanego okresu występuje w SE: rozumowania i wykorzystania wiedzy w praktyce. Wartości tego rozrzutu mierzone stosunkiem różnicy pomiędzy najłatwiejszym i najtrudniejszym (na przestrzeni lat 2005 ÷ 2013) testem do średniej łatwości tego testu za okres 2005 ÷ 2013 r. w przypadku rozumowania wynosi 0,42, a w przypadku wykorzystania wiedzy w praktyce aż 0,49.

Tabela 2. Średnie wyniki oraz stopnie łatwości testu dla siedmiolatków według lat sprawdzianu

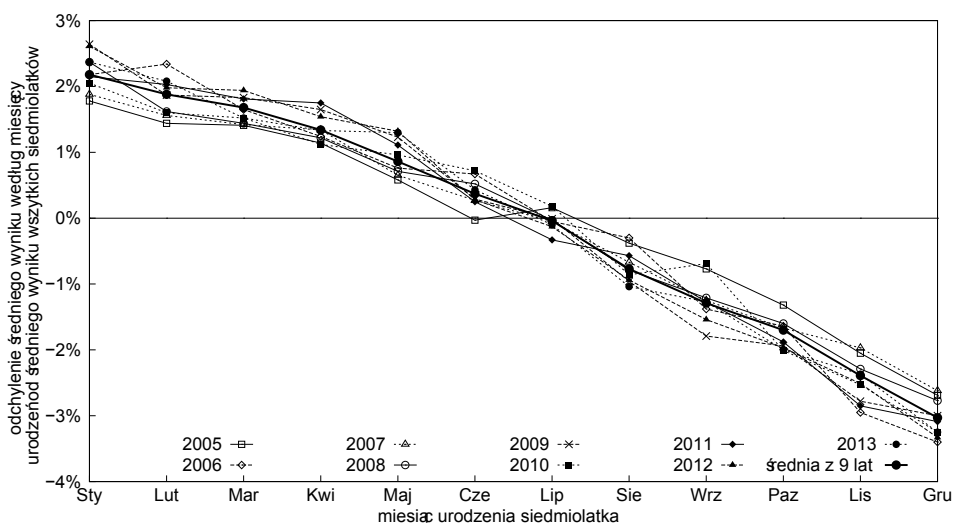
Lp.	Rok	W_c	L_c	W_p	L_p	W_r	L_r	W_i	L_i	W_w	L_w	W_o	L_o
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	2005	8,28	0,83	6,73	0,67	5,92	0,74	3,02	0,75	5,99	0,75	29,94	0,75
2	2006	7,74	0,77	6,93	0,69	4,53	0,57	2,45	0,61	4,01	0,50	25,66	0,64
3	2007	8,10	0,81	6,58	0,66	4,96	0,62	2,68	0,67	4,66	0,58	26,97	0,67
4	2008	7,62	0,76	5,83	0,58	5,61	0,70	2,47	0,62	4,63	0,58	26,15	0,65
5	2009	7,71	0,77	5,12	0,51	3,86	0,48	2,48	0,62	3,86	0,48	23,03	0,58
6	2010	7,44	0,74	5,49	0,55	5,33	0,67	2,42	0,60	4,36	0,54	25,03	0,63
7	2011	8,37	0,84	5,59	0,56	5,38	0,67	2,33	0,58	4,03	0,50	25,71	0,64
8	2012	6,33	0,63	6,01	0,60	4,18	0,52	2,84	0,71	3,82	0,48	23,18	0,58

Lp.	Rok	W_c	L_c	W_p	L_p	W_r	L_r	W_i	L_i	W_w	L_w	W_o	L_o
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
9	2013	7,40	0,74	6,48	0,65	4,24	0,53	2,52	0,63	3,83	0,48	24,48	0,61
10	S_9	7,70	0,77	6,12	0,61	4,92	0,62	2,59	0,65	4,41	0,55	25,74	0,64
11	R	2,04	0,20	1,80	0,18	2,07	0,26	0,69	0,17	2,17	0,27	6,91	0,17
12	R/S_9	0,26	0,29	0,42	0,26	0,49	0,27						

Legenda: Wielkości w kol. 2 ÷ 13, oznaczone symbolami W przedstawiają średnie wyniki siedmiolatków a wielkości oznaczone przez L – średnie stopnie łatwości testu dla siedmiolatków. Indeksy przy tych symbolach oznaczają odpowiednio: c – czytanie, p – pisanie, r – rozumowanie, i – korzystanie z informacji, w – wykorzystanie wiedzy w praktyce, a o to wynik ogólny. Wielkość S_9 w wierszu 10, to średnia w okresie 2005 ÷ 2013 r., a wielkość R w wierszu 11, to różnica pomiędzy największą i najmniejszą wartością w dalej kolumnie z zakresu wierszy 1 ÷ 9.

Wyniki siedmiolatków według miesięcy ich urodzenia

Na rys. 2 przedstawione są odchylenia wyników siedmiolatków ze sprawdzianu według miesięcy ich urodzenia od średniego wyniku całego ich rocznika.



Rys. 2. Procentowe odchylenie średniego wyniku siedmiolatków ze sprawdzianu według miesiąca ich urodzenia w stosunku do średniego wyniku wszystkich siedmiolatków – dotyczy poszczególnych lat oraz średniej dziewięcioletniej.

Pomimo znacznego rozrzutu, jaki występuje w średnich wynikach rocznych siedmiolatków, na rys. 2 wylania się regularność. Zauważamy, że im młodsze siedmiolatki poszły do szkoły, to tym gorsze uzyskiwały wyniki. Wyniki siedmiolatków według miesięcy ich urodzenia w poszczególnych latach wykazują zauważalne fluktuacje statystyczne, ale średnie wyniki w całym badanym okresie znacznie je ograniczają. Średnie wyniki według

miesiący urodzenia i według lat reprezentują po około 28 tys. siedmiolatków, a wyniki według miesięcy urodzenia dla średniej dziewięcioletniej po 250 tys. siedmiolatków.

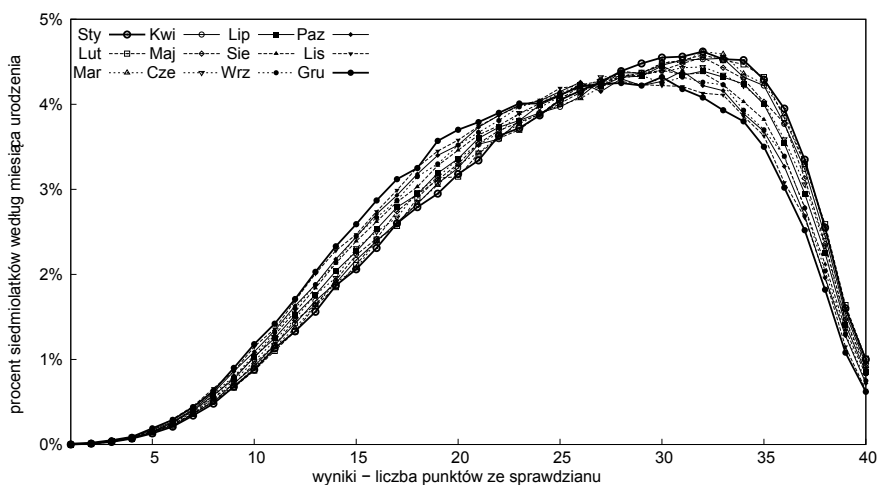
Ograniczanie fluktuacji statystycznych oraz rozrzutu rozkładów rocznych

Zakładamy, że wiedza dużej i reprezentatywnej populacji siedmiolatków z roku na rok nie może się zmienić (przynajmniej nie bez zmiany programowej lub znacznych zmian w kadrze nauczycielskiej), im ta populacja jest większa, tym założenie prawdziwsze. Jakie mogłyby być podstawy, aby zakładać przeciwne założenie lub skutecznie je podważyć?

Z powyższego założenia należałoby wnioskować, że średnie wyniki siedmiolatków powinny z roku na rok różnić się od siebie tylko nieznacznie. Z Tabeli 2 wynika jednak, że różnice te są znaczne, szczególnie w zakresie SE rozumowania i wykorzystania wiedzy w praktyce. Jak wyjaśnić tę sprzeczność? Wyjaśnienie jest następujące: to nie wina siedmiolatków z danego rocznika, że uzyskały gorszy średni wynik ze sprawdzianu w stosunku do rocznika poprzedniego, to nie wina ich nauczycieli, a winne są tu różne miary zastosowane do pomiaru wiedzy na sprawdzianie w różnych latach.

W celu ograniczenia fluktuacji, o których mowa wyżej oraz efektu różnych miar zastosowanych do pomiaru wiedzy na sprawdzianach (Tabela 2), w dalszej części pracy posługiwać się będziemy tylko rozkładami i średnimi dziewięcioletnimi.

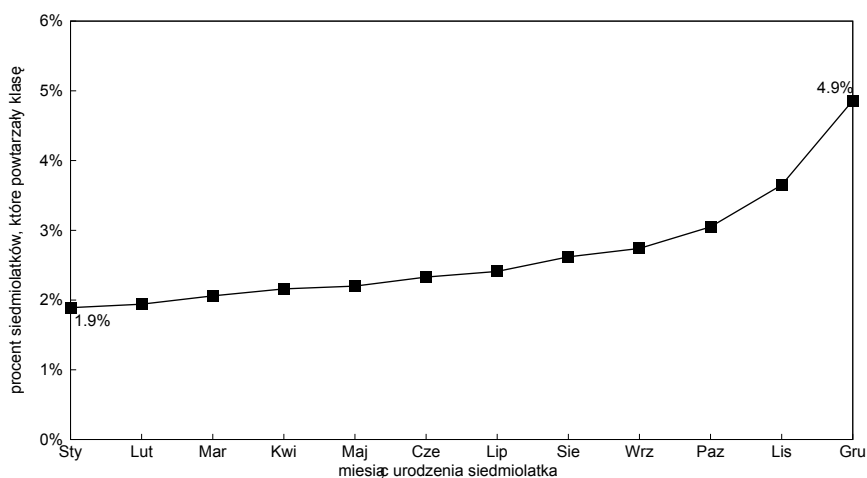
Dziewięcioletnie rozkłady wyników ogólnych siedmiolatków według miesięcy ich urodzenia przedstawia rys. 3. Z przedstawionych na rysunku rozkładów wnioskujemy, że im młodsze siedmiolatki, tym mniej jest tych, które osiągają najlepsze wyniki, a więcej tych, które osiągają wyniki najgorsze. Jednocześnie wraz z obniżeniem wieku siedmiolatków, wartość *max* rozkładu oraz jego średnia wartość przesuwają się w kierunku wartości mniejszej liczby punktów ze sprawdzianu.



Rys. 3. Dziewięcioletnie rozkłady wyników. Liczba punktów ze sprawdzianu siedmiolatków według miesięcy urodzenia

Powtarzanie klasy przez siedmiolatków

Skoro z powyższej analizy wynika, że im młodsze siedmiolatków poszły do szkoły, tym gorsze osiągały wyniki ze sprawdzianu, to logiczną konsekwencją tego powinna być większa „szansa” na powtarzanie przez nie klasy. Potwierdzenie takiego rozumowania znajdujemy na rys. 4. Z rysunku tego wynika, że im młodszy siedmiolatek, tym większa jego „szansa” na powtarzanie klasy. Wyraźnie też widać, że odsetek powtarzających klasę jest funkcją nieliniową wieku rozpoczęcia nauki w szkole.



Rys. 4. Odsetek siedmiolatków powtarzających jednokrotnie klasę według miesiący urodzeń (za okres 2005 ÷ 2013 r.)

Hipoteza – krzywa wiedzy dziecka

Przedstawiona wyżej analiza wyników siedmiolatków ze sprawdzianu pozwala na sformułowanie przypuszczenia, że da się – lepiej lub gorzej – opisać rozwój wiedzy dziecka przy pomocy formuły matematycznej.

Jako pierwszego kandydata na funkcję opisującą ten proces proponujemy odpowiednio przebiegunowaną funkcję rozkładu Fermiego-Diraca. Stawiamy hipotezę, że znormalizowana wiedza $L(t)$, mierzona stosunkiem wyniku ze sprawdzianu po szóstej klasie do max /dopuszczalnej jego wartości całej populacji dzieci w funkcji ich wieku (t), opisana jest dwuparametrową funkcją:

$$L(t) = \frac{1}{\frac{1-L_a}{L_a} \exp\left(\alpha \frac{a-t}{b+t}\right) + 1}$$

gdzie:

- t – wiek rozpoczęcia nauki w szkole liczony w latach od daty urodzenia,
- a – wyróżniony wiek rozpoczęcia nauki w szkole jako punkt odniesienia/porównania,
- b – okres prenatalny i jest równy 0,75 roku,
- L_a – parametr modelu – łatwość sprawdzianu dla wyróżnionego wieku dziecka a , $L_a = L(a)$,
- α – parametr modelu,
- $b + t$ – wiek biologiczny, w którym dzieci rozpoczynają naukę w szkole.

Dla uproszczenia zaproponowaną funkcję będziemy dalej nazywali krzywą wiedzy dziecka, a właściwiej należałoby ją określać jako krzywą rozwoju (danej) umiejętności dziecka.

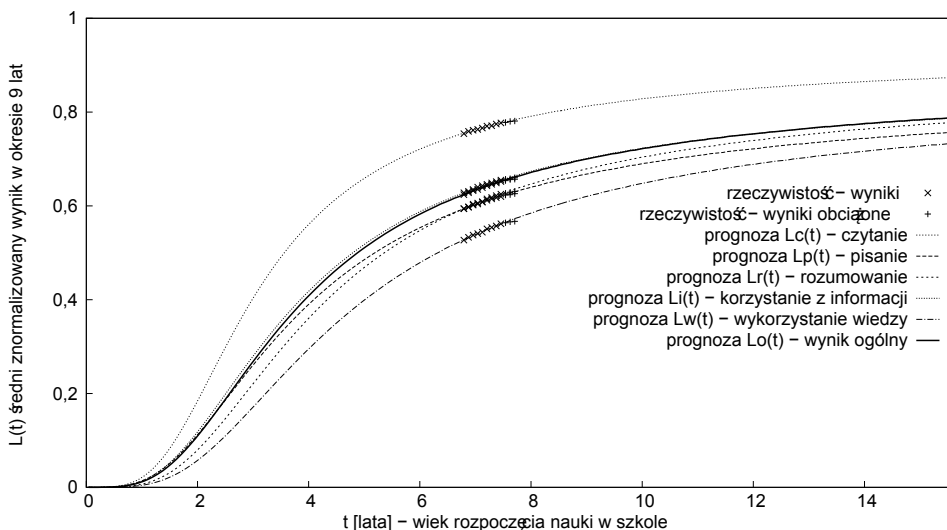
Aproksymacja funkcji hipotezy do wyników ze sprawdzianu

Stosując metodę najmniejszych kwadratów, dokonano aproksymacji hipotetycznej krzywej wiedzy dziecka do dziewięcioletnich średnich wyników siedmiolatków według wieku rozpoczęcia nauki szkolnej. Ze względu na fakt, że populacja siedmiolatków urodzonych w styczniu, lutym i marcu została najsilniej pozbawiona najzdolniejszych dzieci, które w wieku 6 lat poszły do szkoły (patrz rys. 1), wyniki tych siedmiolatków zostały uznane za najsilniej obciążone i pominięte w procesie aproksymacji. Przyjęto, że $a = 7,2$ lat, czyli wiek rozpoczęcia nauki przez siedmiolatki urodzone w lipcu, a $b = 0,75$ roku – okres prenatalny.

W wyniku tej aproksymacji wyznaczono dla wyniku ogólnego oraz każdego SE parametry modelu: α i L_a . Parametry te przedstawione są w Tabeli 3, a graficzny ich efekt prezentuje rys. 5. W każdym przypadku współczynnik determinacji R^2 jest większy od 0,99. Ze względu na wąski zakres danych eksperymentalnych, wysoka wartość R^2 nie jest w omawianym przypadku czymś w pełni potwierdzającym hipotezę, bo również z wysokim R^2 można dopasować funkcje liniowe.

Tabela 3. Wyniki aproksymacji – wartości parametrów α i L_a

Lp.	Standard egzaminacyjny	Parametr α	Parametr L_a
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	czytanie	1,422	0,769
2	pisanie	1,332	0,611
3	rozumowanie	1,538	0,614
4	korzystanie z informacji	1,378	0,646
5	wykorzystanie wiedzy w praktyce	1,584	0,549
6	wynik ogólny	1,416	0,643



Rys. 5. Efekt aproksymacji – rzeczywistość i hipoteza – prognoza

Hipoteza w działaniu – prognoza

Biorąc pod uwagę powyższe aproksymacje, prognozujemy (Tabela 4), że po obniżeniu WOS do 6 lat wyniki uczniów ze sprawdzianu spadną o około 7,3%, przy założeniu, że wymagania wobec przyszłych uczniów zostaną utrzymane na wszystkich SE na średnim poziomie z okresu 2005 ÷ 2013 r. Największe spadki prognozujemy w standardzie wykorzystania wiedzy w praktyce (10,1%) i rozumowania (8,4%), a najmniejsze z czytania (4,8%).

Tabela 4. Prognoza zmiany wyników przyszłych absolwentów szkół podstawowych związana z wprowadzaniem od 2014 r. obniżeniem WOS

czytanie	pisanie	rozumowanie	korzystanie z informacji	wykorzystanie wiedzy w praktyce	wynik ogólny
-4,8%	-7,4%	-8,4%	-7,0%	-10,1%	-7,3%

Dyskusja

Jeżeli przyjmiemy założenie, że dzieci uczą się, poszerzając swoją wiedzę, z miesiąca na miesiąc, z dnia na dzień, że uczą się chodząc do szkoły, uczą się od swoich rodziców, swoich rówieśników, ale również poprzez samodzielne obserwacje i doświadczanie bodźców świata, to ich wiedza powinna być funkcją monotonicznie rosnącą w zmiennej ich wieku – rosnącą asymptotycznie od zera do wartości skończonej. Zaproponowana funkcja krzywej wiedzy dziecka spełnia takie założenie oraz prawidłowo reaguje na to, że im łatwiejsze dostaną dzieci zadania na sprawdzianie, tym wyższy będzie średni ich wynik.

Dodatkowo, za przyjęciem krzywej wiedzy dziecka w formie funkcji nieliniowej i monotonicznie rosnącej przemawiają następujące przesłanki: wyraźna nieliniowość średniej dziewięcioletniej przedstawionej na rys. 2 i odsetka siedmiolatków powtarzających klasę w funkcji ich miesiąca urodzenia (rys. 4) oraz badania IBE (Dolata, Prokopek 2012), z których wynika, że im starszy rocznik dzieci, tym mniejsze są różnice pomiędzy wiedzą ich grup najstarszych i najmłodszych.

Nie twierdzimy, że postawiona hipoteza jest w całym obszarze swojej zmienności prawdziwa, przypuszczamy jednak, że powinna ona dobrze opisywać wiedzę dzieci w okresie 5,5 ÷ 9, lat pójścia do szkoły. Hipoteza ta, ale również prognozy IBE będą mogły być zweryfikowane poprzez badania wyników ze sprawdzianu za lata 2020 i 2021, czyli lata, w których do sprawdzianu przystąpią dzieci, po 1,5 rocznika, idące do szkoły z obowiązku szkolnego.

Wnioski

1. Dzieci idące do szkoły w roku, w którym osiągają WOS uzyskują tym gorsze wyniki ze sprawdzianu, im poszły młodsze do szkoły i proces ten jest nieliniowy, im młodsze dzieci, tym silniejszy spadek ich wyników.
2. Im młodsze dziecko idzie do szkoły w roku, w którym osiąga WOS, tym większą ma „szansę” na powtarzanie klasy i proces ten jest nieliniowy, im młodsze jest dziecko, tym silniej wzrasta ta „szansa”.
3. W oparciu o postawioną hipotezę, w powiązaniu z analizą wyników siedmiolatków, prognozujemy, że obniżenie WOS do 6 lat, spowoduje spadek ogólnej wiedzy dzieci po 6 klasie szkół podstawowych o około 7,3%, największy spadek wystąpi w umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce i wyniesie około 10%.

Podziękowania

Dziękujemy wszystkim okręgowym komisjom egzaminacyjnym w kraju – oprócz OKE w Poznaniu – za udostępnienie zanonimowanych wyników uczniów ze sprawdzianu po szóstej klasie. Szczególne podziękowania kierujemy do pana Macieja Michalaka – kierownika Wydziału Organizacyjnego OKE w Gdańsku, który pomógł nam w dopracowaniu wzorca wniosku do OKE i za ekspresowe udostępnienie danych.

Literatura

- Bigelow E.B. (1934), *School progress of under-age children*. „The Elementary School Journal”, 35 (3).
- Dolata R., Prokopek A. (2012), *Czy warto urodzić się w styczniu? Wiek biologiczny a wyniki egzaminacyjne*. W: B. Niemierko, M.K. Szmiigel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*. Materiały z XVIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej. Wrocław 21–23.09.2012. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.

Konarzewski K. (2013), *Wiek startu szkolnego a osiągnięcia w nauce w okresie wczesnoszkolnym*. „Edukacja”, 4 (124).

Źródła internetowe

SUEK IBE (2013), *Informacja na temat wyników badań 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/prasowe/informacja-prasowa_Badanie-6-i-7-latki-na-startie-szkolnym.pdf; [dostęp 12.09.2013].

Śliwierski B. (2014), *Zdaniem MEN i OKE w Poznaniu badania naukowe nie służą interesowi publicznemu*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/10/zdaniem-men-i-oke-w-poznaniu-badania.html>; [dostęp 09.10.2014].

Wojciech Siegień

Uniwersytet Gdański
w.sehen@gmail.com

Sandra Frąckowiak

Uniwersytet Gdański
sandra.frackowiak@gmail.com

Poza intymnością rodziców i dzieci. Zbiorowe studium osób oraz kompleks Edypa au rebours¹

Summary

**Beyond the intimacy of parents and children relations.
Collective case study and Oedipus complex au rebours**

This paper presents the results of research, conducted by students of the Institute of Pedagogy at Gdansk University under the supervision of Wojciech Siegień. Initially we were focused on the study of the mental representation of relations between parents and children. During the analysis of collected interviews with parents we found certain parts of interviews that we could not understand and interpret. This prompted us to carry out theoretical research on the broadly defined topic of incest. Using developed intellectual instruments we have analyzed parts of the collected interviews. In the paper we present those parts as examples of something that we called a “gray area” of parents/children relations that is situated beyond the usual proximity within the family.

Słowa kluczowe: intymność, reprezentacja, rodzina, kazirodztwo

Keywords: intimacy, representation, family, incest

Wprowadzenie

Podczas pracy ze studentkami w ramach kierunku pedagogika wczesnej edukacji w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego bardzo często studiujemy różne formy relacji między rodzicami i dziećmi. Wiele problemowych zachowań dzieci, z którymi spotykają się studenci podczas swoich praktyk w przedszkolach i szkołach, można przekonująco wyjaśnić w odwołaniu do zaburzeń w relacjach rodzic/dziecko. Podczas takich studiów z grupą studentek specjalności wczesna edukacja z terapią pedagogiczną zbieraliśmy opisy standardowych więzi w rodzinie. Nieoczekiwanie, w kilku przypadkach spotkaliśmy się z rodzajem relacji, którym nie udawało się nadać sensu. Chodziło o przypadki, w któ-

¹ Artykuł powstał przy udziale: Magdaleny Bartosiewicz, Sylwii Cichowicz, Małgorzaty Falkowskiej, Iwony Górskiej, Anny Koprowskiej, Karoliny Sopoty oraz Karoliny Piękoś.

rych zwyczajowa bliskość rodzica z dzieckiem wydawała się być bardzo intensywna. Gdy zagłębiliśmy się w zebrane podczas prac grupowych opisy rodzin i wywiady przeprowadzone z rodzicami, doszliśmy do wniosku, że mamy do czynienia z relacyjną bardzo specyficzną. Zdecydowaliśmy się określić ją jako *wychodzącą poza intymność* relacji rodzic/dziecko. Z całą pewnością mogliśmy powiedzieć, że w tych przypadkach mieliśmy do czynienia z rodzajem patologii relacji. Podczas dyskusji stało się jasne, że brakuje nam języka do opisu tego, z czym mieliśmy do czynienia. Nie chodziło bowiem o przypadki wykorzystywania seksualnego dzieci przez rodziców. Z drugiej strony poziom erotyzacji niektórych więzi wykraczał poza granice zdrowego rozsądku.

Rozpoczęliśmy zatem poszukiwania, aby na polu teorii spróbować nadać sens materiałowi, który udało się nam zebrać. Prezentowany tekst jest wynikiem naszych poszukiwań. Porządkując dane, uznaliśmy za ważne określenie granicy, poza którą wyjście byłoby naruszeniem porządku normatywnego. Dlatego w części pierwszej przyjrzelśmy się specyfice jednego z fundamentalnych i uniwersalnych tabu społecznych – tabu kazirodztwa. W wieku XX kwestionowanie tego zakazu, w oparciu o graniczące z szaleństwem psychoanalityczne teorie Wilhelma Reicha, stało się podstawą bardzo niebezpiecznych eksperymentów pedagogicznych. Chcieliśmy jedynie zasygnalizować, że odległym echem tych eksperymentów w Polsce pozostaje będąca do dziś w użyciu kategoria *beztresowego wychowania*, funkcjonująca jako tautologiczny argument w dyskusjach o wychowaniu.

W części drugiej prezentujemy wybrane cztery studia osób. Na ich podstawie pokazujemy, jak relacja rodzic/dziecko wychodzi poza zwyczajowo przyjętą intymność rodzinną. Jest to tylko część materiału zebranego przez nas w trakcie zajęć. Inną jego część stanowiły opisy, którymi podzieliła się z nami pani Karolina Piękoś – krakowska terapeutka rodzinna.

Korzenie tzw. *wychowania beztresowego*

Gdyby sporządzić listę najważniejszych tematów badań podejmowanych w naukach społecznych i humanistycznych w ciągu ostatnich stu lat, jednym z nich byłoby pokrewieństwo. Lineaże, zasady rządzące przynależnościami rodowymi, nakazy i zakazy wynikające z różnego stopnia pokrewieństwa – oto przedmioty dociekań antropologów i geografów społecznych, etnografów, socjologów. Wśród badaczy najczęściej kojarzonych z tym tematem wymienić należy najistotniejsze nazwiska elity intelektualnej końca XIX. i XX. wieku: J. Bachofena, L. Morgana, E. Evans-Pritcharda, B. Malinowskiego, C. Lévy-Straussa, G. Bataille'a (por. szerzej Mencwel 2001). Być może to właśnie C. Lévy-Strauss najwyraźniej pokazał, że centralnym pytaniem tych rozważań było źródło obowiązywania inwariantu kulturowego – tabu kazirodztwa, które rozumiał jako najpierwotniejszą zasadę umożliwiającą organizację społeczeństwa w ogóle.

Krótkie zestawienie nazwisk osób, których prace składają się na współczesną refleksję nad tabu kazirodztwa w powiązaniu z badaniami lineażu wskazuje na inspiracje sięgające tradycji ewolucjonizmu. Następnie w tych badaniach swoje piętno odbił funkcjonalizm

(tutaj ważny był polski akcent etnograficzny, związany z pracami Bronisława Malinowskiego). Refleksja nad tabu kazirodztwa uzyskała najpełniejsze zwieńczenie w pracach strukturalisty C. Levy-Straussa – ostatniego bodaj twórcy dwudziestowiecznej Wielkiej Narracji (por. Levy-Strauss 2000). Zestawienie nie byłoby jednak pełne, gdyby nie wspomnieć o S. Freudzie i jego psychoanalizie. I to właśnie połączenie tych skrajnych tradycji myślowych – badań nad strukturami i zjawiskami społecznymi oraz badań nad tym, co indywidualne i często nieświadome, a więc popędowe, składa się dziś na język, jaki pozwala nam mówić o tym fundamentalnym dla ludzi tabu. Tak więc ta ewolucja myśli prowadziła od definiowania tabu kazirodztwa jako stadium w rozwoju społeczeństw między promiskuityzmem a patriachatem, poprzez przełomowe odkrycie kompleksu Edypa u S. Freuda, do teorii strukturalistów, którzy w przyjęciu tabu kazirodztwa widzieli początek struktury społecznej, opartej na wymianie dóbr, przede wszystkim kobiet (Meigs, Barlow 2002: 38–49)

Wiek XX był zatem okresem wzmożonych badań tego wariantu tabu społecznego, ale też zmiany praktyki społecznej w stosunku do niego. Już od lat 70. obserwujemy kolejną znaczącą zmianę w myśleniu o kazirodztwie. Dzisiaj, w wielu krajach europejskich zakaz kazirodztwa pozostaje martwy lub jest wprost zdekryminalizowany. Skrajnym przykładem pozostaje Szwecja, gdzie dopuszcza się legalne małżeństwo między osobami posiadającymi jednego wspólnego rodzica. I znowu na polu nauk społecznych i humanistycznych poszukuje się odpowiedzi na pytanie o źródła tej radykalnej zmiany kulturowej. Dlaczego na Zachodzie pod koniec XX wieku to tabu przestaje być mechanizmem społecznotwórczym? Klasyczne antropologiczne tłumaczenia mogą zwracać uwagę na fakt, że we współczesnym społeczeństwie pojawiły się alternatywne sposoby inicjowania i utrzymania relacji międzygrupowych. W wyniku zatarcia swojej pierwotnej funkcji zakaz kazirodztwa stawałby się zbędny. Takie społeczno-kulturowe podejścia uzupełniane są pracami wykorzystującymi nowy język analizy, łączący dorobek feminizmu, psychoanalizy i studiów kulturowych. Można powiedzieć, że pole badań literackich i antropologii sztuki jest dzisiaj (poza kryminologią czy psychologią sądową) tym, na którym prowadzona jest najbardziej ożywiona praca nad zrozumieniem tej zmiany w postrzeganiu tabu kazirodztwa, która przyszła wraz z końcem XX wieku. Jest tak przede wszystkim dlatego, że to właśnie twórcy literatury, a dzisiaj i filmu, uaktualniają temat kazirodztwa w kulturze Zachodu. W tych analizach najlepiej też widać siłę interdyscyplinarności analiz opisywanej zmiany. Fikcja literacka oraz fabuła filmowa umożliwia zastosowanie specyficznych mechanizmów identyfikacji, dzięki którym bohaterowie działają w jej obrębie jako symbole, mogące w bezpieczny sposób pomieścić w sobie wszystkie niebezpieczne treści, które w innych okolicznościach niż fikcyjne, podlegają silnej społecznej tabuizacji (Rowe 2004: 69–93). To powinowactwo fikcji (mitu) z realnym zakazem kulturowym można dostrzec już w intuicjach S. Freuda, który odwołał się do mitu o Edypie obrazując procesy, które stały się teoretyczną podstawą jego psychoanalitycznego dorobku – a dla nas będą punktem wyjścia do analizy.

W naszej pracy chcielibyśmy jednak wrócić do korzeni zmiany myślenia o tabu kazirodztwa, prześledzić jej inspiracje i pokazać aktualne konteksty pedagogiczne, gdzie można odnaleźć emanacje tego tabu.

Korzenie dwudziestowiecznego naruszenia tabu kazirodztwa

W jednej z definicji *tabu* oznacza coś, co podlega wykluczeniu z dyskursu, jest to coś objęte nakazem milczenia. We współczesnej Europie tabu kazirodztwa jest poddane coraz silniejszym naruszeniom, a dyskusja o nim zajmuje często centralne miejsce w dyskursie publicznym. W Polsce takie naruszenie zakazu miało miejsce w 2014 roku, gdy filozof i polityk Jan Hartman próbował zainicjować na swoim blogu dyskusję o zasadności zakazu stosunków kazirodzych. Natychmiast po publikacji wpis zniknął z bloga profesora, który następnie został usunięty z partii, a w mediach rozpoczęła się zjadła dyskusja. Mimo argumentacji filozofa, że publikując wpis chciał tylko zainicjować dyskusję wokół tego tematu oraz że chodziło mu przede wszystkim o rodzeństwo przyrodnie, pozostające ze sobą w związku, reakcja opinii publicznej była jednoznacznie negatywna. W ten sposób tabu kazirodztwa znowu wróciło do sfery milczenia.

Niepodjęta publiczna dyskusja o depenalizacji kazirodztwa w Polsce była tylko pokłosiem dyskusji toczących się na poważnie na zachód od Polski. W Niemczech ten temat łączył się dodatkowo z polem pedagogicznym. Jest tak dlatego, że niemiecka dyskusja była pewnego rodzaju rozliczeniem publicznym z popularnym w latach 60. i 70. podejściem rodziców do „uczenia dzieci naturalnych zachowań seksualnych”. W istocie mówimy o rozliczeniu z tymi tendencjami w modzie wychowawczej, które w Polskim wariacie z lat 90. nazywano często mglistym określeniem *wychowanie bezstresowe*. Do dziś to pojęcie funkcjonuje jako pewnego rodzaju *puste znaczone* albo niebezpieczna tautologia, która tłumaczy się sama przez siebie. Niestety, często staje się argumentem w dyskusjach o współczesnych tendencjach w wychowaniu dzieci. Kanwą dla niemieckiej dyskusji była zatem postać Daniela Cohn-Bendita, niemieckiego eurodeputowanego z ramienia Zielonych. Zanim Cohn-Bendit stał się pierwszoligowym politykiem europejskim, był jednym z liderów kontrkulturowych ruchów studenckich w latach 60. we Francji. Potem, w 1972 roku podjął pracę w alternatywnym przedszkolu w Niemczech. I to właśnie ten epizod z jego życia stał się przyczyną kłopotów i powodem rozpoczęcia debaty publicznej. „Der Spiegel” opublikował wtedy głośny wywiad z Cohn-Benditem (*Die sind alle meschugge* 2013), gdzie po raz kolejny pada pytanie o jego kontrowersyjną autobiografię „Wielki bazar” z 1975 roku. W niej autor opisuje swoje doświadczenie jako pracownika przedszkola. Tygodnik cytuje słowa autora: *Mój ciągły flirt z dziećmi szybko przyjął charakter erotyczny. Te małe pięcioletnie dziewczynki już wiedziały, jak mnie podrywać. Kilka razy zdarzyło się, że dzieci rozpięły mi rozporek... ich życzenie było dla mnie problematyczne. Jednak często mimo wszystko i ja je głaskałem*. Dzisiaj polityk zdecydowanie zaprzecza, jakoby miał utrzymywać erotyczne stosunki z dziećmi, mówiąc, że książka zawiera mieszankę

fikcji i prawdy. Jednak dla nas ważne są źródła, z których mógł czerpać Cohn-Bendit, tworząc fikcję lub kształtując polityczną rzeczywistość lat 70. i współcześnie.

Postulat uczenia dzieci naturalnych zachowań seksualnych był fanatycznie wcielany w życie przez rewolucyjnie zorientowanych rodziców w latach 70. Także „Der Spiegel” cytuje wspomnienia Sophie Dannenberg, autorki autobiograficznej książki „Blade serce rewolucji”: *W niektórych domach zachęcano dzieci do zabawy w seks – mała Sophie zastanawiała się, czy urodziłaby lalkę. Jej rodzice ograniczyli się do programu minimum: zaprezentowali małej akt seksualny we własnym wykonaniu. „Przez kilka lat byli z tego dumni. Potem duma ustąpiła miejsca milczeniu, pełnemu skrepowania – i tak już zostało”*. Inni rodzice szli jeszcze dalej, należy tu wspomnieć grupy „miejskich Indian” otwarcie lobbujące za politycznym postulatem zniesienia penalizacji stosunków seksualnych z dziećmi i twierdzące, że *seks między dorosłymi i dziećmi jest przyjemny dla obu stron, produktywny, sprzyja rozwojowi małoletnich*.

Poszukując źródeł inspiracji tych trendów wychowawczych, trzeba jeszcze raz wrócić do wywiadu z D. Cohn-Benditem: *Chciałem zdemaskować zahamowania wśród konserwatywnych warstw mieszczańskich. Chciałem im przekazać: jesteście tak zablokowani, że nie możecie dostrzegać świata takim, jakim jest. I oczywiście miałem w głowie także Wilhelma Reicha, który uważał, że represyjna edukacja seksualna produkuje osobowości pełne zahamowań, niezdolne do samodzielnego myślenia i działania, gotowe poddać się woli autorytarnego wodza*. W tych słowach widać dwa silne nurty, które połączone w jedną ideologię stały się *naukową* podstawą dla eksperymentów wychowawczych w latach 70. Był to marksizm połączony z bardzo silnymi inspiracjami psychoanalitycznymi – w tym wypadku w wydaniu poszukiwacza energii organu – Wilhelma Reicha. I jak się wydaje, to co mówił Cohn-Bendit, było niczym więcej, jak dosłowną realizacją postulatów wychowawczych W. Reicha. Piotr Szalek zwięźle rekonstruuje te poglądy: *nagość należy w kontaktach z nimi traktować zupełnie naturalnie, a na kłopotliwie pytania odpowiadać zupełnie szczerze. Nie ma także żadnych przeciwwskazań do oglądania przez dzieci stosunków seksualnych. Dzieciom należy pozwolić na swobodne zabawy seksualne oraz prowadzić szeroko zakrojoną akcję uświadamiania* (Szalek 1999:144).

Chcąc zatem pójść krok dalej w rekonstrukcji inspiracji wychowawczych rewolucyjnego pokolenia 68’, przyjrzymy się bliżej psychoanalitycznemu rozumowaniu Reicha. Należy zacząć od bardzo istotnej różnicy zdań między W. Reichem a S. Freudem co do etiologii nerwicy. Na tym przykładzie widać bowiem wyraźnie, jak inną drogą poszedł Reich w swoich badaniach. Przede wszystkim lęk przed przyjemnością, fizycznie widoczny u człowieka w postaci napięcia mięśniowego, ma swoje źródło w **atmosferze wychowawczej**, którą można opisać jako pełną potępienia dla życia i seksu (Reich 1996: 18). Lęk, który powstaje, to jest lęk o charakterze neurotycznym. Reich, który faktycznie był poprzednikiem E. Fromma i jego koncepcji zawartej w „Ucieczce od wolności” (Fromm 1997), pisze, że to właśnie ten lęk odpowiada za rodzenie się faszystów i dyktatur. Dziś się człowiek pod wpływem patriarchy, z jego autorytarną władzą ojca pod różnymi zresztą postaciami (organizacje religijne, stowarzyszenia akademickie, faszystowskie

i komunistyczne partie) staje się *opancerzoną jednostką*. Reich ma na myśli pancerz charakterologiczny rozumiany jako ochrona przed **naturalnymi** impulsami i tendencjami. W sumie te naturalne impulsy nazywa żywotnością.

Piotr Szałek zwraca uwagę na rozróżnienie Reicha na patriarchat, który jest autorytarny i aseksualny, a *seksafirmatywny* matriarchat, gdzie kwestia tabu kazirodztwa znowu wychodzi na pierwszy plan. W tym kontekście widać bardzo wyraźnie, jak, wydawało by się odległe tradycje myślowe (psychoanaliza i funkcjonalizm), łączą się w jedną koncepcję. Otóż Reich w swoim wywodzie wykorzystuje wiedzę etnologiczną, np. pisma Bronisława Malinowskiego o życiu na Wyspach Trobrianda (Malinowski 1987). Pisze, że w afirmujących seks społeczeństwach matriarchalnych zakaz kazirodztwa dotyczył tylko matki i siostry. Rozwój ludzkości może być analizowany z perspektywy rozszerzania się tabu kazirodztwa. Według Reicha w czasach współczesnych, patriarchalnych (a więc pomiędzy I a II wojną światową), w efekcie procesu tabuizacji kolejnych relacji międzyludzkich, została zanegowana sama potrzeba seksualna. Stosunek seksualny miał zacząć oznaczać czystą prokreację. W okresie patriarchatu następuje: *wyparcie treści seksualnych z życia codziennego i uznanie dziecięcych zabaw seksualnych za nieszkodliwe, oraz przekonanie, że nie należy na nie zwracać uwagi. Aby jednak seks dziecięcy mógł być w pełni wolny, dziecko na co dzień powinno stykać się z zachętą do zabaw seksualnych. Reich z całą stanowczością zapewniał, że nie zagrażają one żadnymi dewiacjami, (tak samo jak kazirodztwo) pod warunkiem, że nie towarzyszy im uogólniona represja seksualna* (Szałek 1999: 125). Mówiąc inaczej, brak zakazu seksualnych zabaw dziecięcych, które przestają być postrzegane jako seksualne, jest niczym innym jak umieszczeniem tych seksualnych czynności poza dyskursem o seksualności. Jest to umieszczenie tych czynności w sferze przeddyskursywnej, a więc tam, gdzie znajdują się rzeczy *nie-do-pomyślenia*. Jak kwituje to P. Szałek: *brak zakazu kazirodztwa oznaczał inny etap represji* (Szałek 1999: 138).

I tutaj dochodzimy do twierdzeń, które zostały potraktowane ze skrajną dosłownością przez uczestników ruchów kontrkultury w Europie Zachodniej, a czego wyraźny ślad widnieje w cytowanych już wypowiedziach Daniela Cohn-Bendita. Mianowicie Reich pisze: *ukształtowanie się autorytarnej struktury mas ludzkich nastąpiło nie pod wpływem naturalnej rodzicielskiej miłości, lecz w ramach autorytarnej rodziny, której głównym narzędziem jest tłumienie seksualności dziecka i dojrzewającej młodzieży* (Reich 1996: 19). Tak więc czynnikiem destrukcyjnym w tym rozumieniu jest przymus rodziny: *Rodzina i moralność są niszczone przez przymus rodziny i przymusową moralność* (Reich 1996: 22–23). Reich zakładał bowiem istnienie naturalnej żywotności i **naturalnej moralności**, które są sprzeczne z zewnętrzną, narzuconą **moralnością uwiadu**, a odszukać je można poprzez poszukiwanie naturalnego prawa procesu seksualnego. Być może najwyraźniej widać intencje Reicha, gdy przeniesiemy te twierdzenia na kontekst rodziny i wychowania dzieci. W tym sensie Reich pisze: *stosowanie przymusu jest postępowaniem po najmniej-szej linii oporu. Łatwiej jest wymagać dyscypliny i narzucać ją z pozycji autorytetu niż uczyć dzieci naturalnych zachowań seksualnych i czerpania przyjemności z samodzielnie wykonanej pracy* (Reich 1996: 27).

Spełnieniem marzenia ludzkości o naturalnej pełni, jedności natury i kultury, pracy i miłości, moralności i seksualności byłoby możliwe tylko w sytuacji zaspokojenia seksualnego (orgazmicznego). Należy je zatem uznać za pierwszoplanowe w życiu człowieka. W ten sposób osiągnięcie satysfakcji seksualnej mogło być utożsamione z dokonaniem się rewolucji nawet nie w planie zmiany indywidualnej, a jako rewolucji społecznej. Nieskrępowana możliwość przeżycia orgazmicznego jest pierwszorzędnym warunkiem wolności, odpowiedzialności ludzi oraz warunkuje życie społeczne – jest warunkiem **prawdziwej demokracji**. Demokracja z kolei to ustrój, w którym życie cechuje się nieskrępowanym wigorem, a to z kolei jest warunkiem permanentnego rozwoju odpowiedzialności społecznej, a nie statecznym i w gruncie rzeczy pustym przekonaniem o nienaruszalności prawa do wolności. Dbanie o rozwój potencjału życia pełnego wigoru należy do naukowców, lekarzy, inżynierów, pisarzy oraz nauczycieli.

Kolejne prawdziwe odkrycie seksualności

W 1919 roku na seminarium seksuologicznym Reich wygłosił referat, gdzie zestawiał ze sobą różne rozumienie seksualności prezentowane wówczas przez różnych autorów. Zauważył, że poza S. Freudem wszyscy wymienieni badacze uważali, że mamy do czynienia z *przebudzeniem się seksualności* dziecka dopiero w wieku dorastania. Seksualność w tym rozumieniu była dyspozycją, która spada na człowieka nagle i w jakimś sensie bez przypisania jej żadnej siły motywacyjnej. Ponadto, seksualność i prokreacja stanowiły dla ówczesnych badaczy jedność. To dopiero Freud wprowadził rozróżnienie na seksualność i genitalność. To jego badania zainicjowały kliniczne podejście do badania seksualności. W końcu prawdziwym odkryciem dla Reicha były twierdzenia Freuda o wczesnych fazach rozwoju seksualnego, w którym krytycznym momentem jest konflikt, nazywany w języku rodzącej się psychoanalizy kompleksem Edypa. To odkrycie Freuda było dla Reicha czymś porównywalnym i jednocześnie przyniosło ulgę, potwierdziło intuicję młodego psychiatry.

Założenia naszej praktyki myślenia

To odkrycie twierdzeń Freuda, które było udziałem Reicha prawie sto lat temu, podkreśliły jako ważne w naszym rozumowaniu: seksualność i prokreacja to nie jest to samo; seksualny i genitalny także nie oznacza tego samego. Chcemy poszukać granicy pomiędzy *genitalnym* a *seksualnym* w relacji rodzic/dziecko, a następnie skupić się na niej. Można powiedzieć w uproszczeniu, że tam, gdzie mamy do czynienia z *genitalnym* w kontaktach rodzic/dziecko, tam mówimy o delikcie i powinna być to sfera oddziaływania prawa. Tam, gdzie mowa jest o *seksualnym* w relacji rodzic/dziecko, tam mamy do czynienia z procesami rozwojowymi i ideologiami wychowawczymi. Poszukiwanie granicy jest przejściem do sfery interdyscyplinarnej refleksji pedagogicznej. W dalszej części pracy poszukamy zatem czegoś, co można nazwać *szarą strefą* dyskursu o seksualnym aspekcie relacji ro-

dzic/dziecko. Nie będą to bowiem elementy relacji, które mogłyby podlegać penalizacji. Nie będziemy szukać naruszenia granic tabu kazirodztwa. Będziemy szukać właśnie tych elementów, które nie podlegają wprost zakazowi, ale często nie znajdują dyskursywnego sposobu wyrażenia.

Postawione zadanie jest bezpośrednim wynikiem praktyki pedagogicznej, bo zrodziło się jako efekt pracy badawczej w trakcie zajęć w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Tym efektem było zdziwienie studentek, a dalej chęć znalezienia odpowiedzi na pytanie dotyczące zaobserwowanych elementów relacji rodzic/dziecko. Chodziło o takie jej elementy, które nie mogły być nazwane intuicyjnie i które wyraźnie wychodziły poza zwyczajowo przyjętą intymność w relacji rodzinnej. Tych elementów poszukiwaliśmy w wywiadach, które przeprowadzaliśmy z rodzicami. Jako bardzo ważny materiał posłużyły nam też opisy osób, przesłane przez zaprzyjaźnioną krakowską terapeutkę rodzinną panią Karolinę Piękoś. Wszystko to złożyło się na materiał, który użyliśmy do dyskusji o granicy między genitalnym a seksualnym aspektem relacji rodzic/dziecko. Chcąc postawić ostatni krok i pokazać aktualne konteksty pedagogiczne, cofnęliśmy się do tekstu S. Freuda, który stał się dla nas strukturą organizującą zebrane przypadki osób. Podeszliśmy do niego niejako *na opak*. Przyglądając się opisowi rozwoju seksualnego człowieka, spojrzeliśmy na niego przez pryzmat dorosłych.

Studia osób

Na zakończenie wykładu XX w swoim „Wstępie do psychoanalizy” S. Freud, za pośrednictwem Goethego, cytuje „Kuzynka mistrza Rameau” Diderota. My czytamy te słowa dzięki tłumaczeniu Leopolda Staffa: *gdyby mały dzikus był pozostawiony samemu sobie, gdyby zachował całe swoje głupectwo i z okrucieństwem rozsądku dziecka w kołysce łączył gwałtowność namiętności trzydziestoletniego mężczyzny, wówczas ukręciłby szyję swemu ojcu i spał ze swoją matką* (Freud 2010: 221). Temat wspólnego spania rodziców z dziećmi stał się bardzo szybko tematem łączącym wiele pojawiających się w badaniu wątków opisujących seksualny aspekt relacji rodzic/dziecko. W zgromadzonym materiale bardzo często pojawiały się opisy lęków separacyjnych dzieci, które miały trudność z zasypianiem bez obecności rodziców. Jest to częsty przypadek, spotykany powszechnie w codziennym życiu i praktyce pedagogicznej. W trakcie badań udało się nam zgromadzić materiał, w którym bardzo wyraźnie widać drugą stronę tej lękowej relacji, w którą dodatkowo wpisane jest silna rywalizacja rodziców.

Pieluszka

Przypadek ten dotyczy rodziców adoptowanego dziecka i wspomnień związanych z przygotowaniem do przyjęcia córki przez młode małżeństwo. Rozmowę przeprowadzono z matką, 36-letnią kobietą.

*Dla mnie to było coś jak poród. (...) I to było dla nas takie intymne. A tam, jak ją zobaczyłam, to czy ja... w sensie, czy ja tam myślałam? Ja nigdy... ja jak ją zobaczyłam, to się powylałam ze szczęścia i ją przytuliłam i wiedziałam, że już jest moja. Teraz mi brakuje tego, jak ona była małeńka... tak bardzo mi teraz tego brakuje, znaczy ja zawsze chciałam mieć dziecko. To dla mnie było **ważne, żeby ono było jak najmniejsze**. Żeby mogła ją **poczuć**. Wiedziałam, że nie będę mogła jej karmić, tak, ale dla mnie było ważne, to żeby ona była małuśka, żebym ja jeszcze doznała tej...yyy... tego ciepła jaj takiego, tak. Bo ona się teraz przytuli, teraz jest kochana, to sobie gdzieś poleci, a za chwilę znowu przyleci. Za chwilę poleci do taty, a to znów gdzieś po zabawki. Czyli ona jest taka „pięciominutowa”, tak? A ja wtedy – dla mnie to było ważne, żebym się mogła nią nacieszyć, tak? Żeby ją sobie mogła położyć na brzuszek, żebym ją mogła na piersi swoje położyć. Dla mnie ta bliskość wtedy była taka ważna. (...) ten czas po prostu tak szybko uciekł.*

W powyższych słowach widać tęsknotę za czasem całkowitej zależności dziecka od rodziców. „Pięciominutowa”, a więc w dużej mierze autonomiczna córka nie pozwala znaleźć matce pełni pocieszenia w kontakcie, krótkim przytuleniu. I to chodzi właśnie o tę inwersję w relacji rodzic/dziecko. Tutaj na pierwszym planie jest matka (*ja*) i jej potrzeba ciepła wynikającego z najprostszego kontaktu fizycznego – nie potrzeba córki.

*(...) należy psa oswoić z zapachem, nie? No i żeśmy kupili pieluchę. (...) i pojechaliśmy tam. I przez te dwa dni kiedy tam byliśmy, cały czas ta pielucha była przy niej. Przykrywaliśmy ją, wycieraliśmy ją, tak? Tak żeby ta pielucha przeszła tym zapachem. No i wracamy pełni postanowienia, że jak przyjedziemy, to pies będzie cały czas, do powrotu X, w kojcu spał z pieluchą. Ale się to nie udało, bo **myśmy spali z tą pieluchą** (śmiech). Ta **pielucha spała z nami w sypialni**. I powiem więcej: **żeśmy ją sobie zabierali** (śmiech).*

Relacyjna sytuacja, w której dziecko nie potrafi tolerować separacji od rodziców jest bardzo częsta. Tutaj jednak widać, jak nawet nie sama córka, a obiekt mieszczący w sobie atrybuty córki staje się przedmiotem rywalizacji. Dochodzi nawet do pełnej inwersji i na poziomie reprezentacji dziecka pieluszka w pewnym momencie staje się samą córką. Ta spersonifikowana pielucha nie leżała już, a **spała** z przyszłymi rodzicami. Widoczny w rozmowie gest walki o bliskość, a więc względy przyszłej córki, w wypowiedzi matki brzmi jak zapowiedź rywalizacji, która rozegra(ła) się później, gdy ta rodzina przejdzie (przeszła) do czasu rozgrywania się konfliktów edypalnych, a potem to dalszych etapów indywidualizacji córki. W rozmowie widać dokładnie, jak matka rekonstruuje ten trudny dla niej proces budowania autonomii przez jej dziecko – od wyłączności na zapach odchodów dziecka, poprzez wyłączność kontaktów fizycznych (w rozmowie często pojawiały się opisy masowania sobie brzucha, która to czynność na początku przynależała eksklusywnie matce i córce), do przymusu dzielenia się gestem przytulenia się córki z ojcem, aż po zainteresowanie córki światem poza relacją w triadzie rodzinnej, symbolizowane przez zabawki.

Cytowany przypadek jest specyficzny, bo dotyczy przeżyć rodziców adopcyjnych, którzy wiedzieli, że nie będzie możliwości karmienia piersią adoptowanej córki. W innych sytuacjach czas karmienia piersią jest tym okresem, w którym dziecko według Freuda

pozostaje w fazie oralnej. Z tą fazą wiąże Freud pierwsze doświadczenia seksualne dziecka, związane z przyjmowaniem pokarmu i odruchem ssania. Freud zauważa bowiem, że czynność ssania szybko odłącza się od potrzeby przyjęcia pokarmu i dziecko zaczyna ssać, np. smoczek, co przynosi mu zadowolenie: *dowiadujemy się, że niemowlę wykonuje czynności, które nie mają żadnego innego celu, jak tylko zdobycie przyjemności* (Freud 2010: 205). W tym przypadku przyjemność związana jest ze sferami okolic ust i warg. Jest to pierwsza sfera ciała, którą można nazwać okolicą erogeniczną. Ten etap jest o tyle ważny, że *ssanie piersi matki staje się punktem wyjścia całego życia seksualnego, niedoścignionym wzorem dla każdego późniejszego zaspokojenia płciowego, do którego fantazja wraca dość często w okresie niedosytu* (Freud 2010: 205–206). Przyjrzyjmy się przypadkowi, który eksploruje kwestię ssania jako gestu zaspokojenia potrzeb seksualnych – z perspektywy rodzica.

Smoczek

Przypadek dotyczy młodej, 24 letniej matki, która wychowuje pięcioletniego syna samotnie. Mieszka w domu wraz ze swoimi rodzicami. Cytowana część rozmowy dotyczy etapu w rozwoju dziecka, w którym matka podjęła próbę odzwyczajania dziecka od smoczka.

Rozmówczyni: *Nie, wtedy on był mniejszy, spał tam w swoim łóżeczku, a później im większy był, no to tym bardziej jak nastąpił **moment rozłączenia ze smoczkiem**, to było tak: ja mu zabrałam smoka, no ale przez to musiałam z nim leżeć i czekać aż zaśnie, bo on strasznie chciał tego smoczka. No po prostu **on mi nie pozwalał** wyjść z tego pokoju. Później z kolei było tak, że on się oczywiście przyzwyczaił do tego, że mama jednak koło niego leży, tak. Mamusia go głaszcze i przytula i wtedy on zapomniał o tym smoczku. A smoczka odstawił jak miał 3 lata. No więc trochę go tam wiesz, trochę go miał. Więc ja miałam wybór: albo smoczek i on będzie mi z **tym smoczkiem chodził cały czas**, on był uzależniony od smoczka jak dorosły od papierosa. Cały czas smoczek. No i generalnie miałam albo z nim leżeć albo smoczek. No i smoczek poszedł w zapomnienie, no ale została mama. Została mama, a później z kolei było tak, że ja musiałam przygotować mu łóżeczko, a że tu jest tak a nie inaczej, no to śpi ze mną.*

Badaczka: *Zdarzało ci się później czasem wyjechać i wtedy śpi sam spokojnie?*

Rozmówczyni: *Nie, nie wyjeżdżam nigdzie. Od tamtej pory nie ma sytuacji, żeby on nie był ze mną w trakcie nocy. I dnia zresztą.*

W rozmowie można zauważyć, w jaki sposób matka na polu wyobrazeniowym skontaminowała potrzebę ssania smoczka przez syna z bliskością własnej osoby. W jej wypowiedziach widać bardzo silne cechę omnipotencji przypisywanej dziecku. To dziecko decyduje, co ma robić matka, ona jest tylko wykonawcą jego zachcianek. Wydawałoby się, że zgadza się pełnić rolę obiektu zastępczego za smoczek, a już wiemy, że chodzi o uzyskanie przyjemności. Wydawało by się, że zostaje postawiona przed dylematem – albo dziecko będzie uzależnione od ssania smoczka, albo od spania z nią; wybiera wspólne

spanie. Na koniec okazuje się jednak, że to ona jest uzależniona od syna; to ona rezygnuje z oddzielnego łóżeczka dla trzylatka, racjonalizując to warunkami i w końcu to dla niej sytuacja separacji od dziecka jest nie do wyobrażenia, tak w dzień jak i nocą.

W cytowanej rozmowie, w tych jej elementach związanych ze wspólnym spaniem z trzylatkiem, można już zobaczyć elementy relacji rodzic/dziecka, które są motywowane chęcią uzyskania satysfakcji natury seksualnej. Co ważne, że te motywacje są tak po stronie dziecka, jak rodzica. Według Freuda od trzeciego roku życia już nie można mieć złudzeń co do istnienia życia seksualnego dziecka. Píše: *w tym czasie zaczynają być wrażliwe genitalia, istnieje już może stały okres masturbacji dziecięcej, a więc zaspokojenie genitalne. Psychiczne i socjalne przejawy życia seksualnego nie mogą pozostać niepostrzeżone; wybór obiektu, tkliwe wyróżnianie pojedynczych osób* (Freud 2010: 213). Ten seksualny aspekt będzie widoczny w kolejnym materiale.

Nie przy ludziach

Opisywana sytuacja dotyczy kobiety po czterdziestce, pozostającej w wieloletnim związku małżeńskim. Po dwóch poronieniach urodziła córkę (trudny poród w wyniku zaniedbania lekarskiego), u której w wieku dwóch lat zdiagnozowano autyzm. Córka nie była karmiona piersią. Gdy miała 3.5 roku, urodził się jej brat. Był karmiony piersią prawie trzy lata i można było zauważyć bardzo silną więź z matką. Matka w rozmowach przyznaje, że czerpała z kontaktów z dzieckiem i karmienia dziecka erotyczną przyjemność. Bardzo silnie przeżyła zakończenie karmienia. Chłopiec obecnie ma ponad 10 lat, ma zdiagnozowane ADHD. Według matki jej syn jest dużo silniej z nią związany niż jego rówieśnicy ze swoimi matkami. Kobieta od kilku miesięcy uważa się za biseksualną, od wielu lat nie czerpie przyjemności seksualnej z kontaktów z mężem, jest nastawiona negatywnie do dotyku mężczyzn.

*Karmiłam go piersią długo, patologicznie długo, nikomu się nie przyznawałam bo by mnie opieprzali. Nie wyszło nam karmienie z pierwszym dzieckiem, chciałam się nacieszyć, bo wiedziałam po tych poronieniach, że nie będzie już po nim żadnego następnego dziecka. To było przyjemne. Nawet tak lekko **stymulująco**. Pozwalałam mu dotykać **drugiej piersi, ale nie przy innych ludziach**. Mało kto wie, ile trwało to karmienie – odstawianie się nie udawało, bo płakał, dopiero jak już prawie miał iść do przedszkola, udało się. Do dziś to wspominam i tęsknię. Jest do mnie bardzo podobny, **tworzymy zespół** (z dumą).*

Można powiedzieć, że matka funkcjonuje na dość wysokim poziomie świadomości tego, co się dzieje w jej relacji z synem. Stąd można powiedzieć, że zawarła z nim rodzaj paktu, przecież tworzą zgrany zespół. Celem paktu jest coś, co można by nazwać *intymną konspiracją*. Syn ssący pierś dostarcza jej przyjemności, stymuluje ją. Kobieta nie toleruje dotyku mężczyzn, męża, ale pozwala w czasie karmienia dotykać swojej drugiej piersi synowi. W tych słowach widać wyraźnie, jak intymność rodzic/dziecko, zbudowana w kontakcie *ciało w ciało* podczas karmienia, nasycy się czynnikiem wprost związanym z erotyzacją takiego kontaktu. Wskazuje na to element wyłączności i konspiracji, związa-

nej z karmieniem piersią. To przejście do tego rodzaju intymności, który jest wstydlivy, nie można się do niego przyznawać – nie przy ludziach.

Dla Freuda oczywiste było to, że dzieci posiadają coś, co możemy nazwać życiem seksualnym. Nie można go jednak nazwać *seksualistą* – jak moglibyśmy powiedzieć o Reichu, w znaczeniu gloryfikacji genitalności dziecięcej. Pod tym względem był raczej tradycjonalistą. Niemniej, gdy pisał o dzieciach przekraczających cezurę trzeciego roku życia zauważał, że: *dzieci nauczyły się ukrywać go [charakter seksualny] wprawdzie już między trzecim a ósmym rokiem życia, lecz jeśli będziecie uważni, możecie zebrać dość dowodów „zmysłowych” intencji tej czułości* (Freud 2010: 213). Najczęściej to matka staje się wybranym przez dziecko obiektem miłości: *w czasie, gdy matka staje się przedmiotem miłości, rozpoczęła się już u dziecka **psychiczna praca stłumienia**, która pozbawia je świadomości pewnej części jego celów seksualnych. Do wyboru matki jako przedmiotu miłości nawiązuje wszystko, co pod nazwą „**kompleksu Edypa**” stało się tak ważne w psychoanalitycznym wyjaśnieniu nerwic i co miało zapewne niemały udział w oporze przeciw psychoanalizie* (Freud 2010: 216). Te uwagi Freuda stosują się do przypadków przytaczanych powyżej. Oczywiście jest tak, że obiekt matczyny jest przedmiotem miłości, jak też źródłem stymulacji seksualnej. Ale na zakończenie wykładu Freud dodaje coś, co w istocie stało się przyczyną naszych poszukiwań przeżywania kompleksu Edypa niejako *au rebours*. S. Freud pisze: *nie zapomnijmy dodać, że często **rodzice sami** wywierają decydujący wpływ na obudzenie się kompleksu Edypa u dziecka, **kierując się pragnieniem erotycznym** i, gdzie jest więcej dzieci, wyróżniając w swej czułości wyraźnie, ojciec córeczką i matka syna* (Freud 2010: 218). To spostrzeżenie Freuda zwróciło naszą uwagę właśnie na tę drugą stronę seksualnej relacji rodzic/dziecko. I prawdopodobnie po stronie rodzica można obserwować analogiczne seksualne motywacje wchodzenia w kontakt z dzieckiem oraz pracę mechanizmu stłumienia, mającą usunąć ze świadomości rodzica ten fakt. Co się dzieje w sytuacji skrajnie silnej erotyzacji kontaktu rodzic/dziecko, możemy zobaczyć na przykładzie poniższego studium osoby.

Głupie pomysły

Sytuacja dotyczy kobieta pozbawionej w dzieciństwie opieki rodziców. Jej matka zmarła, gdy kobieta miała kilka lat. Ojciec kobiety był alkoholikiem. Kobieta wyszła za mąż w wieku 19 lat. Wychodząc za mąż, była w ciąży. Wraz z mężem mieli dwoje dzieci: starszego syna i młodszą o kilka lat córkę. Po około dziesięciu latach wspólnego życia małżeństwo się rozpadło. Wtedy też, podczas jednej z publicznych rozmów okazało się, że od momentu rozwodu kobieta śpi z obojgiem swoich dzieci. Wspomniała, że syn (wówczas na przełomie 13/14 lat) podczas wspólnego spania czasem zadawał jej pytanie: *Czy może **potrzytać** ją za piersi?* Kobieta śpiąc z 13/14 letnim synem pozwalała mu **dotykać** piersi. O tych epizodach opowiadała w sposób entuzjastyczny, traktując to najwyraźniej jako rodzaj rodzinnej anegdoty, żartu, którym można się podzielić w wesołej atmosferze. Prośbę syna o potrzymanie piersi interpretowała także żartobliwie: *On ma takie głupie*

pomysły. Trzy lata po tej rozmowie (syn miał już więc około 17 lat) kobieta przyznała, że syn już z nią nie śpi. Tłumaczy to tym, że zaczął się tego wstydzić przed kolegami oraz ma dziewczynę.

W przypadku tej rodziny wyraźnie widać, jak dziecko, tutaj dorastający syn, zajmuje symboliczne miejsce ojca w łóżku matki. Staje się substytutem ojca na sposób całkowity, także pod względem seksualnym. Zastanawiamy się nad tym, jak relacjonowana przez matkę synowska prośba o **potrzymanie** jej piersi zmieniłaby znaczenie, gdyby była prośbą o **dotknięcie** piersi (bo o to w istocie chodzi)? A może prośba o potrzymanie piersi jest jednocześnie prośbą o jej dotknięcie, tyle że skierowaną od matki do syna, który zajął w łóżku miejsce ojca? W każdym razie naszą uwagę zwraca ten freudowski mechanizm psychiczny stłumienia, którego celem miałyby być usunięcie lęku, związanego z otwartą seksualizacją kontaktu matka/syn. Może nawet w geście rozpachy porzucona żona i matka reaguje maskującym śmiechem, sprowadzając wszystko do głupiego żartu. W tym przypadku silnie symbiotyczna relacja z matką ma jednak szansę na rozluźnienie. Tę szansę przynosi pojawienie się rywalki w oczach syna. Nowa relacja syna z dziewczyną spowodowała jednak, że matka została porzucona w swoim życiu po raz czwarty.

Zakończenie

Odkrycie przez Zygmunta Freuda dynamiki relacji rodzica i dziecka, w której centrum postawił proces nazwany kompleksem Edypa, jest dziś twierdzeniem teoretycznym o ponadstuletniej dawności. Po tym czasie i w wyniku uzupełniania naszej wiedzy rozwojowej wyjściowe twierdzenia Freuda ulegały wielokrotnym uzupełnieniom i rewizjom. Jednak po tylu latach wciąż do utrzymania jest twierdzenie, że relacja rodzic/dziecko ma swój ważny aspekt seksualny. Jak pokazało doświadczenie XX wieku, w Europie mieliśmy patologiczne przykłady korzystania z tej wiedzy, gdy pod wpływem skrajnych ideologii rozwijały się silnie destrukcyjne praktyki wychowawcze, traumatyzujące dzieciństwo tych, którzy, jak Sophie Dannenberg, zostali im poddani. Z drugiej strony, nie można powiedzieć, że ugruntowana i sprawdzona wiedza dotycząca istoty tego aspektu funkcjonowania relacyjnego upowszechniła się w naszym społeczeństwie. Wydaje się, że także brak jest pedagogicznego słownika, mogącego pomóc przyszłym pedagogom w lepszym rozumieniu tego, z czym będą się spotykać na co dzień. Przytoczone przez nas studia osób traktujemy zatem jako pierwszy krok w kierunku rozwoju pedagogicznej praktyki myślenia o rozwoju dziecka. Uważamy, że dopiero wtedy, gdy uda się wyciągnąć tego typu relacje rodziców i dzieci z *szarej strefy dyskursu* o seksualności, możliwie jest poszukiwanie pedagogicznych sposobów na reparację tej niekorzystnej z punktu widzenia rozwoju dziecka sytuacji.

Literatura

- Die sind alle meschugge* (2013), „Der Spiegel“, 20 [polskie tłum. „Forum“ 2013, nr 19].
- Freud Z. (2010), *Wstęp do psychoanalizy*. Przeł. S. Kemperówna, W. Zaniewicki, Kęty, Wyd. Marek Derewiecki.
- Fromm E. (1997), *Ucieczka od wolności*. Warszawa, Czytelnik.
- Levy-Strauss C. (2000), *Antropologia strukturalna*. Warszawa, Wyd. KR.
- Malinowski B. (1987), *Seks i stłumienie w społeczności dzikich oraz inne studia i płci, rodzinie i stosunkach pokrewieństwa*. Warszawa, PWN.
- Meigs A., Barlow K. (2002), *Beyond the Taboo: Imagining Incest*. „American Anthropologist”, 104 (1).
- Mencwel A. (red.) (2001), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rowe K. (2004), „*American Beauty*” and the *Incest Motif*. „Cinema Journal”, 44 (1).
- Reich W. (1996), *Funkcja orgazmu*. Warszawa, Wyd. Jacek Santorski & Co.
- Szałek P. (1999), *Lewica freudowska. Od psychoanalizy do irracjonalizmu*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Agnieszka Żyta

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
agnieszka.zyta@uwm.edu.pl

Katarzyna Ćwirynkało

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
katarzyna2710@wp.pl

Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym – wybrane problemy

Summary

Peer relationships of pupils with disabilities in inclusive education – selected problems

The engagement of students with disabilities in social relationships with peers has become essential as inclusive practices have become more common. In the present paper the authors analyze a number of research studies on psychosocial situation of children with special educational needs in early primary education. They show the specificity of peer relationships of children with disabilities in inclusive education (their sociometric position, and the assessment of these relationships made by students with disabilities, typically developing students, and teachers), as well as good practices that can help improve the quality of relationships between children with and without disabilities.

Słowa kluczowe: relacje rówieśnicze, specjalne potrzeby edukacyjne, niepełnosprawność, nauczanie inkluzyjne

Keywords: peer relationships, special educational needs, disability, inclusive education

Wprowadzenie

Idea inkluzji uczniów z niepełnosprawnością¹ w ogólnodostępnym systemie edukacji szkolnej osadzona jest w teorii rozwoju społecznego oraz w ruchu na rzecz praw obywatelskich. W latach 60. i 70. XX wieku zaczęto podkreślać, że decydującą rolę w rozwoju dziecka na etapie szkolnym mają rówieśnicy, a uczenie dokonuje się w dużym stopniu poprzez obserwację, rozwój umiejętności społeczno-poznawczych i osiągnięcie sfery najbliższego rozwoju. W tym samym czasie zaczęto głosić hasła normalizacji (Nirje 1969), której

¹ Często są oni nazywani także uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. M. Marek-Ruka (2010) zwraca uwagę na relatywność i interakcyjny charakter tego pojęcia. Pod pojęciem „specjalne potrzeby edukacyjne” mogą się mieścić uczniowie z zaburzeniami i niskimi wynikami w nauce, z problemami w zachowaniu czy niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się, jak i niepełnosprawni (por. Domagała-Zyśk 2012).

podstawową zasadą stała się społeczna inkluzja osób z niepełnosprawnością (Harrower 1999). Uznano, że nauka we wspólnych klasach może stworzyć lepszą okazję przystosowania się do życia społecznego w otwartym środowisku, poprawić status społeczny uczniów z niepełnosprawnością oraz stworzyć możliwości pozytywnych interakcji z rówieśnikami. To wszystko przyczyniło się do stopniowego rozwoju koncepcji nauczania inkluzyjnego (włączającego). Było ono często definiowane jako umieszczenie wszystkich dzieci z tej samej grupy wiekowej w ogólnodostępnych klasach szkolnych (Berry 2006) albo jako „synonim kształcenia integracyjnego lub odmiana tego kształcenia, która z kolei posiada dwa warianty”, czyli może być wersją kształcenia integracyjnego lub poszerzoną odmianą kształcenia integracyjnego (Szumski 2010: 13). W Polsce od lat 90. minionego wieku uczniowie niepełnosprawni zaczęli uczęszczać do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych (zob. Sidor-Piekarska 2012: 69).

W roku szkolnym 2012/2013 ponad 60% (35 305) uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczało do placówek ogólnodostępnych na poziomie szkoły podstawowej: 1% uczyło się w oddziałach specjalnych szkół podstawowych, 24% w klasach integracyjnych, a 35% w klasach ogólnodostępnych. Porównując to z danymi z roku szkolnego 1990/1991, można zauważyć, że nie tylko o prawie 43 tys. spadła liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole podstawowej (co wydaje się oczywiste w istniejącej sytuacji demograficznej), ale także zaczęli oni uczyć się w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych. Obecnie jest o ponad 3,5 razy mniej uczniów uczęszczających do specjalnych szkół podstawowych niż dwadzieścia dwa lata temu, chociaż liczba tych szkół pozostaje na zbliżonym poziomie (*Oświata i wychowanie...*). Ponadto można zaobserwować, że wraz z przechodzeniem na kolejne szczeble edukacyjne, czyli do gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, stopniowo zmniejsza się liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach ogólnodostępnych na rzecz edukacji w szkołach specjalnych.

Okres wczesnoszkolny uznawany jest za najlepszy czas na włączanie uczniów z niepełnosprawnością do placówki ogólnodostępnej. Dzieci w tym wieku charakteryzują się dużą otwartością i akceptacją dla tego, co nowe i inne, ponieważ nie mają utrwalonych uprzedzeń. Także struktura klas na tym etapie kształcenia nie jest jeszcze skryształizowana, co ułatwia wprowadzenie nowej osoby do zespołu bez wywoływania większych konfliktów. Kolejnym czynnikiem sprzyjającym procesowi inkluzji jest obdarzanie nauczyciela zaufaniem i autorytetem, co – przy odpowiednim zakomunikowaniu informacji na temat charakteru i przyczyn odmienności – może prowadzić zarówno do rozbudzenia u uczniów ciekawości, jak i chęci podejmowania kontaktów z rówieśnikami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Rozenbajgier 2008).

Dzieci z niepełnosprawnością w relacjach rówieśniczych

O rozwoju i jakości życia każdego człowieka w dużej mierze decydują jego relacje z innymi w różnych środowiskach jego funkcjonowania (np. w rodzinie, w szkole, w pra-

cy). Zdaniem J. Harris (2009), autorki teorii socjalizacji grupowej (*group socialization theory*), dzieci uczą się dwóch niezależnych rodzajów zachowań: jak się zachowywać w domu i jak się zachowywać poza domem. Wpływ rodziców na dzieci (oraz dzieci na rodziców) widoczny jest przede wszystkim w środowisku domowym. Poza domem jednak, jak pisze J. Harris, wpływy te niekoniecznie są dostrzegalne. Jeśli bowiem dzieci odkrywają, że to, czego nauczyły się w domu, nie jest przydatne poza nim – a dzieje się tak w wielu aspektach życia społecznego wśród rówieśników – odrzucają to i uczą się nowych zachowań poprzez identyfikowanie się z grupą ludzi, których uważają za takich samych, i przyjęcie ich norm. Niektórzy autorzy (np. Izdebska 2003: 37, Kazanowski 2011: 11) zwracają wręcz uwagę na obserwowane w dzisiejszych czasach zjawisko tzw. „przesunięcia socjalizacyjnego”, polegające na bardzo wczesnym wychodzeniu młodego pokolenia spod wpływów rodziny, szkoły i kościoła na rzecz mediów elektronicznych i grup rówieśniczych, które przejmują rolę głównego źródła socjalizacji.

Znaczenie relacji rówieśniczych dla rozwoju i samopoczucia jednostki rośnie wraz z wiekiem dziecka. Mogą one pozytywnie wpływać na różne obszary funkcjonowania dziecka, m.in. jego rozwój społeczny, emocjonalny, motywację do uczenia się, adaptację szkolną. Z kolei brak prawidłowych relacji z rówieśnikami może demotywować do nauki, obniżać poczucie własnej wartości oraz negatywnie wpływać na zachowanie i samopoczucie (Domagała-Zyśk 2012).

Charakter oraz znaczenie relacji rówieśniczych są takie same lub zbliżone w odniesieniu do dziecka z niepełnosprawnością. Jak pisze A. Krause (2009: 14), normalizacja warunków życia osób z niepełnosprawnością, polegająca na zapewnieniu im w maksymalnie możliwym stopniu normalnych warunków życia – a więc zakładająca również odejście od segregacji i instytucjonalizacji – przyczynia się do nawiązywania naturalnych kontaktów z pełnosprawnymi, co w efekcie prowadzi do normalizacji relacji społecznych. Niewiele jest jednak doniesień badawczych na temat relacji społecznych dzieci z niepełnosprawnością w ogóle, a te dostępne dotyczą zwykle konkretnych rodzajów niepełnosprawności, np. intelektualnej (Wiener, Schneider 2002; Ćwirynkało 2009; Tipton 2013), fizycznej (Asbjørnselett, Engelsrud, Helseth 2012), autyzmu (Bauminger i in. 2008). Takie podejście koncentruje się raczej na problemach swoistych związanych z danym rodzajem niepełnosprawności, niż na problemach wspólnych. W prowadzonych badaniach często podkreśla się duże znaczenie dobrych relacji rówieśniczych i przyjaźni dla dzieci niepełnosprawnych, w tym rozwijaniu ich umiejętności społecznych interakcji. Do odmiennych wniosków dochodzą z kolei badacze, którzy porównują charakter relacji rówieśniczych i związków przyjacielskich dzieci z niepełnosprawnością i bez niej. Cześć z nich (np. Bauminger i in. 2008; Webster, Carter 2013) zwraca uwagę na występujące w tym zakresie podobieństwa, inni – na różnice, wyrażające się np. w niższym poziomie ciepła/bliskości i pozytywnej wzajemności wśród dzieci niepełnosprawnych (Tipton i in. 2013), większej częstotliwości występowania konfliktów (Wiener, Schneider 2002) i samotności oraz w gorszych wynikach w zakresie umiejętności społecznych (Margalit, Ben-Dov 1995).

Relacje uczniów pełno- i niepełnosprawnych w klasach integracyjnych oraz ogólnodostępnych

Interesującą koncepcję relacji w klasie integracyjnej proponuje Z. Gajdzica (2013) dzieląc je na symetryczne, niesymetryczne oraz mieszane. Pierwsze z nich „opierają się na założeniu partnerstwa i pełnego udziału uczniów niepełnosprawnych w praktykach społecznych osadzonych w przestrzeni klasy” (tamże: 221). Wolne są one od stereotypów i stygmatów, co prowadzi z jednej strony do tworzenia „nieupośledzonej tożsamości ucznia” (tamże: 236) z niepełnosprawnością, z drugiej – pozwala traktować go jako „równego” uczestnika wzajemnych interakcji. Znajdujące się na przeciwnym biegunie relacje niesymetryczne koncentrują się na traktowaniu ucznia z niepełnosprawnością w sposób wyjątkowy. W aspekcie negatywnym oznacza to wysunięcie na plan pierwszy jego deficytów, braków czy potrzeb specjalnych, co sprawia, że uczniowie stają się dyskryminowani czy ignorowani we wzajemnych relacjach. Natomiast w aspekcie pozytywnym ograniczenia mają być podstawą do „lepszego” traktowania, co także nie musi w konsekwencji prowadzić do uznania ich za pełnoprawnych uczestników interakcji. Trzecia grupa relacji, określana jako relacje mieszane – niekonsekwentne, stanowi połączenie obu wymienionych uprzednio typów, co zdaniem Z. Gajdzicy (2013: 222) sprawia, że „uczniowie niepełnosprawni traktowani [są – przyp. autorów] niekonsekwentnie jako partnerzy interakcji”.

Założenia ideologiczne leżące u podstaw rozwoju kształcenia integracyjnego osób pełno- i niepełnosprawnych wydają się być ze wszech miar słuszne (Parys, Pilecki 2005). W teoriach psychologicznych, jak pisze M. Marek-Ruka (2010: 22–23), „zakłada się, że samo umieszczenie dzieci ze specjalnymi potrzebami w szkole powszechnej zaowocuje: wzrostem interakcji społecznych między nimi a innymi dziećmi, wzrostem akceptacji społecznej wobec dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych ze strony rówieśników, zintegrowaniem tych dzieci dzięki kontaktom z kolegami w klasie i naśladowaniu ich zachowań”. Pełny obraz efektów integracji nie jest jednak tak jednostronny. Zakłada się, że wspólne nauczanie dzieci pełno- i niepełnosprawnych może wpływać zarówno pozytywnie, jak i negatywnie na kontakty interpersonalne między nimi. Obok korzyści płynących z integracji, takich jak: rozwijanie umiejętności interpersonalnych i wzrost zrozumienia istnienia indywidualnych różnic u uczniów pełnosprawnych czy ukształtowanie umiejętności decentracji prowadzącej do bardziej adekwatnego zrozumienia sytuacji społecznych oraz potrzeb innych, wymienia się również jej niedostatki: izolowanie czy odrzucenie uczniów z niepełnosprawnością (zwłaszcza intelektualną) przez pełnosprawnych rówieśników z klasy (Twardowski 2009; Gottfried 2013).

Badania wykazują, że uczniowie z niepełnosprawnością często napotykają problemy z funkcjonowaniem społecznym, mają wysoki poziom izolacji społecznej i znajdują się w grupie ryzyka, jeśli chodzi o nieudane relacje interpersonalne (Zic, Igrić 2001; Estell i in. 2008). Na duży odsetek niepełnosprawnych uczniów (według niektórych badań sięgający nawet 80%), którzy są izolowani lub odrzuceni w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych wskazują także polskie doniesienia badawcze (np. Janion 2000; Brasław-

ska-Haque 2002; Bąbka 2003; Ćwirynkało 2003; Grządziel 2003; Lipińska-Lokś 2003; Wiącek 2005, 2008; Zamkowska 2005; Rozenbajger 2008).

Badania socjometryczne M. Rozenbajgier (2008), przeprowadzone wśród 240 uczniów drugich i trzecich klas integracyjnych szkół podstawowych, wykazały, że ok. 60% dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną jest izolowanych lub odrzucanych, a tylko 15% jest akceptowanych przez swoich sprawnych kolegów z klasy. Wyniki socjometrii znacznie różniły się od tych uzyskanych z ankiet, w których dzieci deklarowały akceptację, chęć do wspólnej zabawy, wspólne odrabianie lekcji². O trudnościach w zakresie relacji dzieci z niepełnosprawnością z rówieśnikami świadczą również badania G. Wiącka (2008). Wykazały one, że w klasach I–III placówek integracyjnych uczniowie z niepełnosprawnością są znacznie rzadziej akceptowani niż ich pełnosprawni koledzy, a wraz z wiekiem i stażem szkolnym uczniów pełnosprawnych emocjonalna akceptacja ich niepełnosprawnych rówieśników zmniejsza się. Także badania B. Grzyb (2013) dotyczące interpersonalistycznej jakości kontaktów między uczniami z niepełnosprawnością a ich pełnosprawnymi rówieśnikami, postrzeganych z perspektywy uczniów przeniesionych do szkół specjalnych po uprzednich doświadczeniach edukacyjnych w szkołach integracyjnych (również na etapie nauczania wczesnoszkolnego), potwierdzają, że „nie można patrzeć na integrację wyłącznie poprzez deklaratywność społeczną” (tamże: 195). W grupie 104 badanych uczniów 23,1% z nich po re kwalifikacji (w wieku 9–22 lat) nigdy nie otrzymało w swojej poprzedniej klasie wsparcia ze strony rówieśników pełnosprawnych. Aż 36,5% uczniów doświadczyło poniżenia ze strony swoich sprawnych kolegów klasowych (słownego i fizycznego). Z drugiej jednak strony, taki sam odsetek czuł sympatię ogólną w klasie, chociaż akceptacja rówieśników w ponad 11% była powiązana z dostarczaniem gratyfikacji materialnej w postaci słodyczy, pieniędzy, pożyczania gry komputerowej. Dane te korespondują z wynikami badań przeprowadzonych przez przez A. Zic i L. Igrić (2001) wśród dwóch grup uczniów w wieku 7–10,5 lat: z niepełnosprawnością intelektualną (n = 20) i bez niej (n = 20). Pokazały one, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, pomimo stosunkowo niskiej pozycji socjometrycznej w grupie (wyznaczonej wysoką częstotliwością odrzucenia), postrzegają swoje relacje z rówieśnikami w podobny sposób, jak dzieci z ogólnej populacji i wykazują przeciętny poziom wiary w swoje umiejętności oraz powodzenie w relacjach z rówieśnikami.

Powyższe wyniki sugerują zachowanie ostrożności wobec bezkrytycznego przyjmowania integracji (czy w ujęciu szerszym – inkluzji) jako zawsze najlepszej formy kształcenia dla wszystkich uczniów. Wskazują one także na potrzebę dużej koncentracji wysiłków na działaniach wychowawczych i profilaktycznych, służących budowaniu i poprawieniu relacji między uczniami pełno- i niepełnosprawnymi.

² Różnica między wynikami uzyskanymi z ankiet i z badania socjometrycznego może sugerować, że badani uczniowie chcieli prawdopodobnie zaspokoić oczekiwania dorosłych. Mieli też świadomość, jakie zachowania i postawy są akceptowalne społecznie i pożądane przez nauczycieli. Zaś wyniki badań socjometrycznych pozwalają „poznać rzeczywisty, a nie deklarowany obraz występujący w badanych klasach” (Rozenbajger 2008).

W literaturze przedmiotu dostępne są ponadto doniesienia badawcze dotyczące przekonań nauczycieli na temat relacji uczniów pełno- i niepełnosprawnych w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych. Problem ten podjęty został m.in. we wspomnianych już badaniach G. Wiącka (2008). Wskazał on na wysoki poziom zadowolenia u nauczycieli uczących w klasach integracyjnych, który – odwrotnie niż w przypadku badanych uczniów – wzrastał wraz z przejściem nauczanej grupy do kolejnej klasy. Również badania I. Stańczak (2008) wykazują, że nauczyciele pozytywnie oceniają relacje między uczniami klas młodszych. W ich opinii dzieci pełnosprawne wspierają swoich rówieśników i pomagają im, są koleżeńskie i życzliwe, natomiast badani rzadko zauważają u pełnosprawnych uczniów objawy wrogości, lekceważenia i izolowania.

Taka dysproporcja uzyskiwanych wyników może niepokoić. Choć ostrożności wymaga porównywanie danych z badań wykorzystujących inne metody i narzędzia oraz dotyczących innych grup badawczych, dostrzec można pewną tendencję, zgodnie z którą zwykle pozytywne deklaracje uczniów pełnosprawnych dotyczące ich postaw wobec rówieśników z niepełnosprawnością (np. Tamm, Prellwitz 2001; Ćwirynkało 2010; Litvack i in. 2011) mogą fałszować rzeczywisty obraz rzeczywistości, a dobre samopoczucie nauczycieli i ich zadowolenie z efektów własnej pracy oraz ich ocena stosunków wewnątrzklasowych mogą sprawiać, że nie będą oni zauważać faktycznych problemów. Trudności te uwidaczniają się wyraźnie zwykle w pogłębionych badaniach jakościowych (np. McMaugh 2011; Nordstrom 2011) oraz badaniach wykorzystujących testy socjometryczne (np. Zic, Igrić 2001, Ćwirynkało 2003).

Programy i rozwiązania praktyczne na rzecz poprawy relacji rówieśniczych między uczniami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi w środowisku szkolnym

W badaniach dotyczących edukacji inkluzyjnej dzieci z niepełnosprawnością, w których poszukuje się sposobów na włączenie tych uczniów w środowisko szkolne, podkreśla się rolę nauczyciela jako osoby mogącej wpływać na jakość ich relacji z rówieśnikami (Naraian 2011). Wśród działań, które mogą być przez niego podejmowane, wymienia się między innymi:

- pracę w grupach, w których uczeń z niepełnosprawnością będzie miał szanse być nie tylko biorcą pomocy, ale aktywnym uczestnikiem wspólnego projektu, rozwijającą poczucie współdziałania i kształtującą postawy prospołeczne (Sidor-Piekar-ska 2012),
- tutoring rówieśniczy opierający się na wspólnym uczeniu się, przy czym dobrze jest, gdy „słabszy” uczeń ma szansę na uczenie czegoś, w czym ma dobre osiągnięcia lub może wyjaśniać opanowane przez siebie zagadnienia młodszemu koledze albo rodzeństwu (English, Goldstein 1997, Domagała-Zyśk 2012),
- stosowanie zabaw i aktywności integrujących zespół klasowy, typu: „Wieża”, „Wspólne Malowanie”, „Mój «cichy» przyjaciel”, „Co nas łączy” (Knopik 2012),

- podejmowanie interwencji w celu zwiększania uczestnictwa dzieci z niepełnosprawnością w działaniach szkolnych (Eriksson i in. 2007) oraz umożliwienia im odniesienia sukcesów w nauce (Parys, Pilecki 2005),
- wdrażanie programów mających na celu redukcję uprzedzeń dzieci pełnosprawnych wobec rówieśników z niepełnosprawnością, czego przykładem jest – oparty na psychologicznej idei rozszerzonego kontaktu – program zakładający czytanie dzieciom w wieku 5–10 lat opowiadań, w których przeplatającym się wątkiem jest przyjaźń dzieci pełno- i niepełnosprawnych (Cameron, Rutland 2006; Martinez, Carspecken 2006),
- organizację (letnich) rekreacyjnych programów integracyjnych dla dzieci pełno- i niepełnosprawnych (Sipenrstein i in. 2009).

Istotne zdaje się być również uwrażliwienie nauczycieli i innych osób sprawujących opiekę nad uczniami z niepełnosprawnością, uczęszczającymi do klas ogólnodostępnych i integracyjnych, na psychospołeczną sytuację tych dzieci w grupie. Służyć temu mogłaby popularyzacja testów socjometrycznych w szkołach. Pozwoliłaby ona na bardziej adekwatną ocenę rzeczywistych relacji panujących w klasach. Jak piszą S. Bourke i I. Burgman (2010), pedagodzy i pracownicy służby zdrowia powinni być wyposażeni w wiedzę dotyczącą wsparcia dzieci z niepełnosprawnością doświadczających przemocy ze strony rówieśników.

W niektórych doniesieniach badawczych zwraca się ponadto uwagę na duże znaczenie rodziny dla funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością w relacjach rówieśniczych. Jej rolę sprowadza się tu zazwyczaj do wyposażenia dziecka w umiejętności społeczne, które pomogą mu w formowaniu dobrych nawyków w zachowaniu. W przypadku dzieci z dobrymi umiejętnościami społecznymi i zachowaniem istnieje większe prawdopodobieństwo osiągnięcia wyższego statusu społecznego w grupie oraz zmniejszenia poczucia samotności (Guoliang i in. 2005).

Istotne wydaje się, aby w sytuacji upowszechniania inkluzji, formie edukacji preferowanej zarówno przez rodziców, jak i władze oświatowe, większy nacisk kłaść w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli na treści wychowawcze skoncentrowane między innymi na wypracowywaniu i ćwiczeniu wzajemnych relacji rówieśniczych w sytuacji, gdy niektórzy uczniowie mają różnego rodzaju potrzeby specjalne. Wsparcia wymagają także nauczyciele od lat pozostający w zawodzie, a niemający tego rodzaju doświadczeń.

Refleksje końcowe

Kształcenie inkluzyjne traktowane jest z jednej strony jako naturalna konsekwencja otwarcia społecznego na Innego oraz wprowadzania zasad równości, a także odpowiedź na potrzeby środowiska rodziców dzieci z niepełnosprawnością oraz próba poszukiwania optymalnego systemu edukacyjno-wychowawczego, z drugiej natomiast może być odbierane jako hasło modne i poprawne politycznie. Rodzić się mogą ponadto wątpliwości, czy u podłoża podejmowanych przez lokalne samorządy inicjatyw służących rozwojo-

wi tej formy kształcenia stoi przede wszystkim chęć osiągnięcia autentycznej integracji i stworzenia równych szans dzieciom niezależnie od ich poziomu funkcjonowania, czy też kwestia finansowa, inkluzja bowiem jest opcją najtańszą.

Analiza literatury przedmiotu i dotychczasowych doświadczeń pozwala stwierdzić, że idee stojące u podstaw integracji często odbiegają od rzeczywistości (Parys, Pilecki 2005). Badania wykazują, że kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji, czy chęci pomocy koledze/koleżance z niepełnosprawnością pozostają zwykle w kategorii deklaracji i życzeń. Uczniowie niepełnosprawni, pomimo że niejednokrotnie aktywnie starają się zostać członkami społeczności swoich rówieśników, stosunkowo rzadko czują się dobrze w takich grupach, a nieprzyjazne otoczenie szkolne utrudnia im pokazanie się z perspektywy innej niż jako osoba potrzebująca pomocy (Naraian, Natarajan 2013). Nie oznacza to jednak, że zmiana tej sytuacji jest niemożliwa. Jak piszą M. Kayama i W. Haight (2013), dzieci z niepełnosprawnością rozwojową, wyrażającą się w łagodniejszych formach trudności w szkolnym funkcjonowaniu, mogą, dzięki wsparciu nauczycieli oraz wykorzystaniu swoich umiejętności, zainteresowań i zabaw, znaleźć własne „Ibasha” – miejsce, w którym czuć się będą komfortowo i akceptowane w grupie rówieśników.

Literatura

- Asbjørnselett M., Engelsrud G.H., Helseth S. (2012), *Friendship in all directions: Norwegian children with physical disabilities experiencing friendship*. „Childhood”, 19 (4).
- Bauminger N., Solomon M., Aviezer A., Heung K., Gazit L., Brown J., Rogers S.J. (2008), *Children with Autism and Their Friends: A Multidimensional Study of Friendship in High-Functioning Autism Spectrum Disorder*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 36 (2).
- Bąbka J. (2003), *Psychospołeczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym*. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Berry R.A.W. (2006), *Inclusion, power, community: teachers and students interpret the language of community in an inclusion classroom*. „American Educational Research Journal”, 43 (3).
- Bourke S., Burgman I. (2010), *Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers*. „Disability & Society”, 25 (3).
- Brasławska-Haque M. (2002), *Stosunek do niepełnosprawności dzieci pełnosprawnych uczęszczających do przedszkola integracyjnego*. W: A. Pilecki (red.), *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Cameron L., Rutland A. (2006), *Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice toward the Disabled*. „Journal of Social Issues”, 62 (3).
- Ćwirynkało K. (2003), *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji*. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Ćwirynkało K. (2009), *Relacje interpersonalne z rówieśnikami osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 8. Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*. Toruń, Akapit.

- Ćwirynkało K. (2010), *Pełnosprawni uczniowie wobec swoich rówieśników z niepełnosprawnością*. „Niepełnosprawność”, 3.
- Domagała-Zyśk E. (2012), *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- English K., Goldstein H. (1997), *Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills*. „Exceptional Children”, 63 (2).
- Eriksson L., Welander J., Granlund M (2007), *Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities*. „Journal of Developmental & Physical Disabilities”, 19 (5).
- Estell D.B., Jones M.H., Pearl R., Van Acker R., Farmer T.W., Rodkin P.C. (2008), *Peer groups, popularity, and social preference. Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities*. „Journal of Learning Disabilities”, 41 (1).
- Gajdzica Z. (2013), *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków, Impuls.
- Grządziel G. (2003), *Dziecko autystyczne na tle środowiska szkoły ogólnodostępnej bez klas integracyjnych*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, t. 1: *Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków, Impuls.
- Grzyb B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*. Kraków, Impuls.
- Guoliang Y., Yaming Z., Rong Y. (2005), *Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristics and relationships*. „Psychology in the Schools”, 42 (3).
- Harris J.R. (2009), *Beyond the Nurture Assumption: Testing Hypotheses About the Child's Environment*. W: J.G. Borkowski, S.L. Ramey, M. Bristol-Power (red.), *Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Mahwah.
- Harrower J.K. (1999), *Educational inclusion of children with severe disabilities*. „Journal of Positive Behavior Interventions”, 1 (4).
- Izdebska J. (2003), *Przemiany w postrzeganiu domu rodzinnego w rodzinie wielopokoleniowej*. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. Białystok, Trans Humana.
- Janion E. (2000), *Dynamika zmian we wzajemnych relacjach między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie integracyjnej*. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Kraków, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Kayama M., Haight W. (2013), *The experiences of Japanese elementary-school children living with 'developmental disabilities': Navigating peer relationships*. „Qualitative social work”, 12 (5).
- Kazanowski Z. (2011), *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin, UMCS.
- Knopik M. (2012), *Zaburzona komunikacja a relacje społeczne. Zagrożenia a strategie wsparcia*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Krause A. (2009), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością – wyjściowe tezy dyskursu*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 8. Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*. Toruń, Akapit.

- Litvack M.S., Ritchie K.C., Shore B.M. (2011), *High- and Average-Achieving Students' Perceptions of Disabilities and of Students With Disabilities in Inclusive Classrooms*. „*Exceptional Children*”, 77 (4).
- Marek-Ruka M. (2010), *Przemiany teorii i praktyki w edukacji osób niepełnosprawnych*. „*Niepełnosprawność*”, 3.
- Margalit M., Ben-Dov I. (1995), *Learning disabilities and social environments: Kibbutz versus city comparisons of loneliness and social competence*. „*Journal of Behavioral Development*”, 18.
- Martinez R.S., Carspecken P. (2006), *Effectiveness of a Brief Intervention on Latino Children's Social Acceptance of Peers with Special Needs*. „*Journal of Applied School Psychology*”, 23 (1).
- McMaugh A. (2011), *En/countering disablement in school life in Australia: children talk about peer relations and living with illness and disability*. „*Disability & Society*”, 26 (7).
- Naraian S. (2011), *Teacher discourse, peer relations, significant disability: unraveling one friendship story*. „*International Journal of Qualitative Studies in Education*”, 24 (1).
- Naraian S., Natarajan P. (2013), *Negotiating Normalcy with Peers in Contexts of Inclusion: Perceptions of Youth with Disabilities in India*. „*International Journal of Disability, Development & Education*”, 60 (2).
- Nirje B. (1969), *The normalization principle and its human management implications*. W: R. Kugel, W. Wolfensberger (red.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, D.C., President's Committee on Mental Retardation.
- Nordstrom I. (2011), *Inclusion and participation in peer relations*. „*Scandinavian Journal of Disability Research*”, 13 (1).
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Główny Urząd Statystyczny. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013r.pdf, 21.11.2013.
- Parys K., Pilecki J. (2005), *Sytuacja społeczna uczniów niepełnosprawnych w klasach integracyjnych – idee, postulaty, realia*. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 4: Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn, Wydawnictwo UW-M.
- Rozenbajgier M. (2008), *Dziecko niepełnosprawne w grupie rówieśniczej*. W: W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzykiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kielce, Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego.
- Sidor-Piekarska B. (2012), *Relacje uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z rówieśnikami w kształceniu niesegregacyjnym*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Siperstein G.N., Glick G.C., Parker R.C. (2009), *Social Inclusion of Children With Intellectual Disabilities in a Recreational Setting*. „*Intellectual & Developmental Disabilities*”, 47 (2).
- Stańczak I. (2008), *Społeczna integracja dzieci niepełnosprawnych ze zdrowymi w edukacji elementarnej – szanse i zagrożenia*. W: W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzykiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kielce, Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Tamm M., Prellwitz M. (2001), *'If I had a friend in a wheelchair': children's thoughts on disabilities*. „*Child: Care, Health & Development*” 27 (3).
- Tipton L.A. (2013), *Friendship Quality in Adolescents with and without an Intellectual Disability*. „*Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*” 26 (6).

- Twardowski A. (2009), *Uwarunkowania skuteczności nauczania integracyjnego dzieci z niepełnosprawnościami*. W: D. Baczała, J.J. Bleszyński, M. Zaorska (red.), *Osoba z niepełnosprawnościami – opieka, terapia, wsparcie*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Webster A., Carter M. (2013), *Mutual Liking, Enjoyment, and Shared Interactions in the Closest Relationships between Children with Developmental Disabilities and Peers in Inclusive School Settings*. „Journal of Developmental & Physical Disabilities”, 25 (4).
- Wiącek G. (2005), *Pomiar efektywności kształcenia integracyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 4. Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn, UWM.
- Wiącek G. (2008), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie – wskazówki praktyczne dla organizacji kształcenia integracyjnego*. W: W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrykiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kielce, Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego.
- Wiener J. (2004), *Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?* „Learning Disability Quarterly”, 27 (1).
- Wiener J., Schneider B.H. (2002), *A Multisource Exploration of the Friendship Patterns of Children With and Without Learning Disabilities*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 30 (2).
- Zamkowska A. (2005), *Normalizacja w kształtowaniu środowiska klasy integracyjnej*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 4. Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn, UWM.
- Zic A., Igric L. (2001), *Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability*. „Journal of Intellectual Disability Research”, 45 (3).

Ewa Lemańska-Lewandowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Narzędzie doboru zindywidualizowanych strategii utrzymania dyscypliny (ZSUD) w klasie szkolnej¹

Summary

Tool for the selection of individualized strategies to maintain discipline (ZSUD) in the classroom

This article presents a standardized research tool containing a number of strategies that can help discipline in the classroom drawn from various known models of discipline. Attention was paid to the opportunity for specialists such as educators, psychologists, therapists, and/or teachers to work with this tool. The tool helps to facilitate the recognition of undesirable behaviour in the classroom and facilitates the selection of a whole set of policies of discipline that is used to solve a particular problem and that can be applied to a particular student, his/her style of behaviour, and the level of motivation presented by him/her.

Słowa kluczowe: narzędzie badawcze, zindywidualizowane strategie dyscypliny – ZSUD, dyscyplina w klasie, styl zachowania, poziom motywacji, zachowania niepożądane

Keywords: research tool, individualized strategies of discipline – ZSUD, discipline in the classroom, style of behaviour, level of motivation, undesirable behaviours

Wprowadzenie

Dyscyplina szkolna bywa szczególnie trudnym tematem nie tylko dla badaczy tej problematyki, ale też dla praktyków stykających się na co dzień z niejednoznacznością podejść i dyskusyjnością rozwiązań. Nurtuje w równej mierze współczesnych nauczycieli i nauczycieli, którzy – obserwując rzeczywistość edukacyjną – podejmują nad nią namysł. Badania nad kategorią dyscypliny i zarządzania klasą szkolną trwają od lat, odsłaniając różne jej oblicza. Dyscyplina kojarzy się niektórym badaczom tylko i wyłącznie z kłopotami nauczycieli wpływającymi z zachowań uczniowskich. Jednak istnieje też inna grupa, która w oglądzie zjawiska dyscypliny przyjmuje perspektywę opresyjnych zachowań nauczycieli wobec uczniów, wiążąc działania te z nauczycielskimi przekonaniem. Na ich podstawie między innymi nauczyciel jest w stanie budować własną filozofię edukacyjną, pozwalającą mu podejmować refleksję i dokonywać świadomych wyborów, także doty-

¹ Artykuł jest efektem badań prowadzonych na potrzeby rozprawy doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak, UKW w Bydgoszczy. Wyniki tychże badań opublikowano w: Lemańska-Lewandowska E. (2013).

czących stosowania określonych strategii dyscyplinarnych. Zajmowanie się dyscypliną w klasie szkolnej stanowi rodzaj „dotykania” pewnej praktyki społecznej, która jest uwiłkana w urzeczywistnianie stosunków władzy, a więc silnie powiązana z relacją zachodzącą pomiędzy autonomią i kontrolą. Sprawia to, że pojęcie to z natury rzeczy jest zajmujące i budzi kontrowersje.

Artykuł niniejszy zawiera opis jednego z narzędzi badawczych wykorzystanych w szerszym projekcie badań dotyczących przekonań nauczycieli i ich osobistych teorii edukacyjnych związanych z dyscypliną oraz stosowaniem przez nich zindywidualizowanych strategii dyscypliny w codziennych praktykach edukacyjnych. W tekście podejmuję próbę poszukiwania nowych rozwiązań badawczych oraz ustalenia kierunków zmian w myśleniu i działania nauczycieli, obejmującym tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego wzajemnemu uczeniu się (por. Lemańska-Lewandowska 2013a), którego szczególnie ważnym elementem jest dyscyplina i kompetencje nauczyciela związane z zarządzaniem klasą jako grupą społeczną.

W zarysowanym kontekście szczegółowe omówienie standaryzowanego narzędzia badawczego nie jest tylko instrukcją postępowania (ang. *manual*), ale wpisuje się w nurt badań angażujących refleksję badacza i pozwalających także na zaangażowanie się osoby badanej. Znajomość narzędzia może okazać się zatem istotna dla pedagogów, nauczycieli pracujących na etapie wczesnej edukacji i kolejnych szczeblach kształcenia, a także osób zajmujących się edukowaniem innych (np. prowadzących szkolenia, kursy itp.).

Odniesienia do standardów stosowanych w pedagogice i psychologii

Świadomość wielości ujęć teoretycznych i wynikających z ich przyjęcia konsekwencji natury aksjologicznej zobowiązuje do zaakcentowania tego, że skuteczność nauczyciela wyznaczana znajomością podstaw teoretycznych, metod czy strategii dotyczących dyscypliny, nie zwalnia go z podejmowania nieustannej refleksji na temat źródeł swojego postępowania, analizy informacji zwrotnych oraz krytycznego spojrzenia na własne poczynania dydaktyczno-wychowawcze, ich motywy i uzasadnienia. Dlatego trzeba brać pod uwagę fakt, że stosowanie omawianego w niniejszym tekście narzędzia z jednej strony może przyczynić się do podejmowania bardziej racjonalnych decyzji dotyczących osób badanych i realizacji procesu kształcenia. Z drugiej natomiast strony – nieumiejętne korzystanie z tego narzędzia (tak jak i innych narzędzi badawczych) może spowodować poważne szkody u osób badanych i innych uczestników procesu kształcenia. Warto podkreślić, że kompetencje techniczne nauczyciela czy pedagoga szkolnego nie mogą w żadnej mierze zastąpić bądź pomniejszyć jego kompetencji moralnych. Zwracają na to uwagę autorzy *Standardów dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (2007: 21), podkreślający, że wykorzystywanie testów będzie „(...) korzystne dla osób badanych i zainteresowanych instytucji, **jeżeli pomoże osiągnąć cele wyznaczone przez podmioty poddane badaniom**” [pogr. E.L.L.].

Przedstawiając standaryzowane narzędzie badawcze, którym można posłużyć się w diagnozie edukacyjnej, trzeba podkreślić, że jego użytkownicy powinni wziąć pod uwagę nie tylko wyniki testu, dotyczące na przykład poziomu motywacji i stylu zachowania ucznia, ale również inne źródła informacji o osobach badanych (m.in. lokalne warunki szkoły/klas, środowisko rodzinne ucznia oraz inne dane ważne z perspektywy osiągnięcia wyznaczonych celów). Pozostaje to zgodne ze standardem 11.1., dotyczącym odpowiedzialności użytkowników testów (*Standardy...* 2007: 196).

Zanim użytkownik zdecyduje się wykorzystać opublikowany test, powinien przeanalizować i ocenić materiały dostarczone przez jego wydawcę. Szczególnie ważne są te, w których przedstawiono: cel testu, procedurę badania i populację, dla której test jest przeznaczony, oraz interpretację wyników testowych z danymi dotyczącymi ich trafności i rzetelności.

W wypadku opisywanego narzędzia badawczego sytuacja nie przedstawia się tak jednoznacznie jak w przypadku testów, np. poznawczych i neuropsychologicznych, których celem jest ilościowy pomiar zdolności poznawczych. Zalicza się ono bowiem do grupy testów zachowań społecznych, przystosowania i problemów zachowania pozwalających na „(...) ocenę zdolności i motywacji do stanowienia o sobie i do nawiązywania relacji z innymi. Zachowania przystosowawcze obejmują repertuar wiedzy, umiejętności oraz zdolności, które pomagają jednostce sprostać codziennym wymaganiom oraz oczekiwaniom środowiska, takie jak (...) kontaktowanie się z rówieśnikami, komunikowanie się z innymi, (...) planowanie, uczenie się (...). Do problemów zachowania zalicza się trudności w przystosowywaniu się, które wpływają na efektywność funkcjonowania w codziennych sytuacjach życiowych” (tamże, s. 215).

Cechą charakterystyczną tego narzędzia jest jego niejednoznaczność i elastyczność w zakresie podejmowania interwencji i wybierania strategii przez specjalistę w celu zaspokojenia potrzeb jednostki i zniwelowania niepożądanego zachowania lub problemu dyscyplinarnego. Z tego też względu do posługiwania się narzędziem nie są wystarczające kompetencje techniczne specjalisty (nauczyciela, pedagoga, psychologa szkolnego, terapeuty), wiążące się z instrumentalnym odczytaniem wskazań narzędzia. Planowanie interwencji powinna poprzedzać „zazwyczaj ocena charakteru i stopnia ciężkości zaburzeń oraz ocena cech podmiotowych i warunków kontekstowych, które mogą wpłynąć na decyzje interwencji” (tamże, s. 221). Do podjęcia tego wyzwania niezbędna jest głęboka refleksja badacza profesjonalisty opierająca się na etycznej stronie kompetencji diagnostycznych i kompetencjach praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych).

Omawiane w niniejszym tekście badania, zindywidualizowane ze względu na specyficzne potrzeby ucznia, mogą być stosowane przez specjalistów pracujących w szkołach i instytucjach zajmujących się wspomaganie procesu uczenia się uczniów oraz uczenia się i rozwoju uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych, w tym uczniów z problemami zachowania. Ich wyniki „(...) mogą być wykorzystywane do planowania interwencji polegającej na ustaleniu celów, które uczeń powinien osiągnąć, związanych z jego

zachowaniem oraz nauką, na zaplanowaniu strategii nauczania, jaką powinno się wprowadzić, oraz na wyznaczeniu miejsca, w którym określona forma pomocy powinna zostać udzielona (...). Po udzieleniu określonej formy pomocy testy mogą służyć do monitorowania postępów ucznia w zakresie wyznaczonych celów nauczania. Wyniki testowe mogą być również wykorzystywane do oceny efektywności programu nauczania i do podejmowania decyzji, czy specjalne formy pomocy powinny być kontynuowane, modyfikowane czy też można z nich zrezygnować” (tamże, s. 242).

Scharakteryzowane tu narzędzie warto stosować „(...) w połączeniu z innymi metodami diagnozy takimi jak wywiad, obserwacja zachowania czy analiza informacji dotyczących badanego ucznia. Każda z tych metod dostarcza użytecznych danych w procesie podejmowania decyzji dotyczącej ucznia” (tamże).

Standaryzowane narzędzie dotyczące zindywidualizowanych strategii utrzymania dyscypliny w klasie szkolnej

Standaryzowane narzędzie badawcze, stworzone przez W.G. Seliga i A.A. Arroyo (2006), zostało wykorzystane na potrzeby badania zindywidualizowanych strategii dyscypliny w klasach szkolnych, które stosowane są przez nauczycieli różnych szczebli kształcenia (również wczesnej edukacji) i typów szkół. Jak wskazują autorzy, może ono służyć jako pomoc dla nauczycieli i edukatorów, a także opiekunów i personelu szkoły w zrozumieniu samych siebie, swoich uczniów i innych ludzi. Narzędzie to pozwala refleksyjnemu nauczycielowi na: 1) rozpoznanie poziomu motywacji ucznia, 2) zidentyfikowanie jego stylu zachowania, oraz 3) dokonanie wyboru strategii dyscyplinarnej. Wskazane ścieżki umożliwiają nauczycielowi rozpoznanie i nazwanie konkretnych zachowań niepożądanych, by w efekcie ułatwić mu wybór z całego zestawu strategii tej dyscypliny, która znajduje zastosowanie do rozwiązania konkretnego problemu i którą można zastosować wobec danego ucznia, jego stylu zachowania i prezentowanego poziomu motywacji. Narzędzie dostarcza w ten sposób specyficznych strategii wywierania pozytywnego wpływu na zachowanie uczniów i pozwala refleksyjnemu praktykowi wykreować bardziej efektywne i satysfakcjonujące środowisko edukacyjne.

Omawiany instrument badawczy składa się z dwóch części. Pierwsza ma charakter opisowy, a dzięki niej czytelnik może dowiedzieć się, jak identyfikować i sprawdzać poziom motywacji i styl zachowania ucznia. Druga część ma wymiar praktyczny i zawiera nazwy oraz szczegółową charakterystykę czterdziestu sześciu zachowań niepożądanych wraz z propozycją kilku strategii do wyboru. Dzięki takiej strukturze nauczyciel może samodzielnie i refleksyjnie dokonać wyboru odpowiedniej strategii dyscypliny spośród różnorodnych strategii interwencji.

Narzędzie wzbogacono o krótkie wprowadzenie do problematyki strategii dyscypliny i ich różnorodności. Zwraca się w nim uwagę na odpowiedzialność nauczyciela związaną z wyborem określonego podejścia do dyscypliny połączoną nierozdzielnie ze znajomością uczniów, ich potrzeb i możliwości, a także znajomością celów, które chcą wspólnie

osiągnąć. Autorzy narzędzia mówią o zdolności nauczyciela do podejmowania tego rodzaju decyzji i wyborów z całego szeregu alternatywnych podejść do dyscypliny pozostających w dyspozycji nauczyciela. Jednak Charles i Harris oraz inni autorzy (za: Selig, Arroyo, 2006) zwracają uwagę na fakt, iż tylko niewielu nauczycieli przygotowanych jest do wysiłku związanego z korzystaniem z szerokiego repertuaru podejść do dyscypliny i komunikacji, który proponuje ten instrument badawczy.

Narzędzie stwarza też możliwość dokonania oceny potrzeb ucznia, wyróżniając cztery poziomy motywacji, które może prezentować uczeń. Dostarczają one wskazówek dotyczących różnorodnych źródeł motywacji uczniów, takich jak: zaabsorbowanie własną osobą, oczekiwanie na aprobatę, interpersonalna lojalność i ukierunkowanie na innych. Każdy z poziomów zawiera: 1) szczegółową charakterystykę sił, mających wpływ na motywację, oraz 2) sposobów zachowania w różnych sytuacjach, 3) opis wstępnych warunków zmiany zachowania i 4) propozycje najbardziej odpowiednich dla nauczyciela stylów nauczania, rozumianych jako możliwość zastosowania ich w przypadku konkretnego ucznia.

Narzędzie uzupełnione jest również opisem czterech podstawowych stylów zachowań ucznia. Wszystkie one występują u każdego ucznia, przy czym jeden lub dwa z nich wywierają największy wpływ na to, jak dana osoba się zachowuje (Gregorc 1979, Marston 1979; za: Selig, Arroyo 2006). Zaproponowane style zachowania scharakteryzowane są ze względu na potrzeby emocjonalne, o których zaspokojenie zabiega uczeń, jego słabe i mocne strony oraz charakterystykę jego zachowań, stylów komunikacji i preferowanych stylów uczenia się. Następnie oba profile, na które składają się poziomy motywacji i style zachowania, są ze sobą zestawione w tabeli w taki sposób, by można je było porównać każdy z każdym. Do posługiwania się ZSUD nie jest niezbędna początkowa diagnoza, jednak jej zastosowanie sprawia, że wykorzystane później strategie interwencyjne mogą być bardziej efektywne i przynieść lepsze rezultaty dla praktyki edukacyjnej.

Standaryzowane narzędzie badawcze (Selig, Arroyo 2006) proponuje szeroki wachlarz podejść do zagadnienia dyscypliny w klasie: od związanych z prostym doradztwem, po dotyczących modyfikacji zachowania. Niektóre z tych propozycji wymagają nawiązania podczas rozmowy bliższej osobistej relacji z uczniem, inne – silniejszej orientacji na rozwiązywanie konkretnych problemów. Narzędzie to prezentuje również 45 specjalnych strategii interwencji przypisanych do czterech kategorii/obszarów: zapobiegania/prewencji, wyznaczania granic oraz ich wzmocnienia a także kontroli. Są one uporządkowane od najmniej do najbardziej zakłócających tok lekcji. Dzięki temu nauczyciel może zorientować się, jak bardzo interwencyjnej strategii użył i czy wymaga ona znacznego, czy też niewielkiego zakłócenia toku lekcji. Każda ze strategii zawiera dokładną charakterystykę zachowania ucznia/uczniów oraz szczegółowe wskazówki dotyczące możliwego postępowania wobec nich, a także opis możliwych pozytywnych i negatywnych reakcji uczniów na zastosowaną strategię. Ponadto w narzędziu zawarte są precyzyjne informacje dotyczące tego, w jaki sposób użyć ZSUD, a także trzy przykładowe studia przypadków ilustrujące, jak nauczyciele i inni użytkownicy tego narzędzia mogą efektywnie z niego korzystać.

W części drugiej narzędzia zidentyfikowano 46 zachowań problemowych, takich jak na przykład: absencja, gniew, problemy z koncentracją uwagi, niemożność uspokojenia się, kłamstwa, nieśmiałość, bójkki, brak higieny, agresja fizyczna, podejrzenie o używanie narkotyków, kłamstwa, kradzież, brak motywacji, przeszkadzanie innym, czy rozmawianie.

Procedury korzystania z narzędzia przez nauczycieli wymagają na początku zidentyfikowania poziomu motywacji ucznia i przeważającego stylu zachowania, z których zacznie się wyłaniać profil osobowości ucznia. Ta informacja pozwoli opiekunowi/wychowawcy: a) zidentyfikować, jaka może być najbardziej skuteczna metoda komunikacji; b) wybrać odpowiednie strategie motywowania ucznia; c) uniknąć tworzenia stresujących i problemowych zachowań; d) wskazać najbardziej skuteczny styl nauczania. Aby więc dobrze posłużyć się tym narzędziem, należy wyszukać problem, zaznaczyć poziom motywacji ucznia i jego styl zachowania, a stosowną (zaproponowaną) strategię i jej szczegółowy opis będzie można odnaleźć w załączonym spisie zachowań problematycznych. Jest to techniczna strona zadania stojącego przed nauczycielem-badaczem. Oprócz tego niezbędna wydaje się jego ciągła refleksja i konfrontowanie diagnozy z rzeczywistością edukacyjną.

W świetle dotychczasowych rozważań, scharakteryzowane narzędzie badawcze jawi się jako konkretny i praktyczny przewodnik. Jego użyteczność wynika z tego, że ukazuje nie tylko jedno, lecz kilka możliwych podejść dla każdej napotkanej kwestii, pozwala nauczycielowi na modyfikację i zaadaptowanie wybranych strategii, a także wybranie strategii interwencji odpowiedniej do określonej grupy wiekowej. Ponadto zindywidualizowane podejście do oceny stylu zachowania i poziomu motywacji każdego z uczniów, pozwala nauczycielom skorzystać z strategii, które sprawdzają się w kontekście różnych rodzajowych, kulturowych czy etnicznych.

Zindywidualizowane strategie utrzymania dyscypliny (ZSUD)

Na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat badacze wyłonili wiele strategii interwencji, które w swym założeniu miały zapobiec niepożądanym zachowaniom uczniów. Jednak żaden system interwencji nie sprawdził się w pełni w pracy ze wszystkimi uczniami, w każdym czasie i wszystkich okolicznościach. Niemniej dla każdego ucznia znalazła się co najmniej jedna strategia, która okazała się trafna w dłuższym okresie jej stosowania (Selig, Arroyo 2006). Z tego względu zindywidualizowanie strategii do pracy z konkretnym uczniem ze względu na zastosowanie ich w przypadku określonego zachowania niepożądanego, może okazać się najbardziej adekwatne, przydatne i skuteczne. Większość nauczycieli zna niektóre strategie interwencji, ale nie potrafi wprowadzić w życie ich większej liczby. Niejednokrotnie nie są oni ich świadomi lub brakuje im doświadczenia w odpowiednim stosowaniu strategii. Badania, na które powołują się autorzy omawianego w niniejszym tekście narzędzia badawczego (tamże), pokazują, że im więcej strategii do dyspozycji posiadał nauczyciel, tym lepiej wykorzystywał je w zarządzaniu klasą szkolną.

W związku z powyższym zaproponowano (tamże) wydzielenie czterech kategorii interwencji:

1. **Strategie prewencyjne**, które charakteryzuje niski poziom interwencji. Obejmują one procedury wykorzystywane w większości dobrze zarządzanych klas, wymagają dodatkowego czasu poświęconego nauczaniu i minimalnej interwencji nauczyciela w niepożądane zachowanie ucznia. Strategie te są odpowiednie dla uczniów, których poziom kontroli wewnętrznej jest wystarczająco wysoki, by poprawić niepożądane zachowanie lub zapanować nad nim przy minimalnej pomocy nauczyciela.
2. **Strategie ustalania granic**, których stosowanie jest konieczne wówczas, gdy problemy z zachowaniem pojawiają się pomimo wcześniejszego stosowania strategii prewencyjnych. Wiele strategii zaliczanych do tej kategorii wymaga zmiany otoczenia ucznia i poświęcenia mu przez nauczyciela co najmniej umiarkowanej ilości czasu. Strategie te są odpowiednie dla uczniów, którzy mają – przy wsparciu nauczyciela – wystarczającą kontrolę wewnętrzną do poprawienia własnego zachowania.
3. **Strategie wzmacniania granic**, które zostać zastosowane, gdy zachowanie ucznia dyktuje potrzebę wykorzystania umiarkowanej ilości dodatkowego czasu nauczania i uwagi nauczyciela. Strategie tej kategorii pociągają za sobą potrzebę zastosowania bezpośrednich instrukcji, tabel oraz innych wzmocnień dotyczących uprzednio zdefiniowanych zasad/reguł. Opierają się one na przekonaniu, że sytuacja może ulec ocenie i poprawie, mimo iż uczeń nie posiada wystarczającej wewnętrznej kontroli, by skorygować problem z pomocą nauczyciela.
4. **Strategie kontroli** stosowane są, kiedy problemy z zachowaniem ucznia są częste, intensywne lub wysoko zakłócające. W takich przypadkach wymagana jest znaczna interwencja nauczyciela, a większość strategii proponowanych w tej kategorii wymaga ciągłego monitoringu ze strony dorosłych. Strategie te stosować można w stosunku do uczniów, którzy wykazują niski poziom lub nie wykazują wcale kontroli wewnętrznej potrzebnej do powstrzymania własnego nieodpowiedniego zachowania i korygowania swojego postępowania.

Zaprezentowane strategie zostały uporządkowane według rosnącego stopnia zakłócania przebiegu lekcji. W kategorii prewencji znalazły się następujące strategie: stosowanie zamkniętego stylu nauczania, sprawdzanie zrozumienia, ignorowanie złego zachowania, zwiększanie bliskości fizycznej, komunikacja niewerbalna, używanie humoru do łagodzenia stresu, stawianie dojrzałych pytań, wprowadzanie wzorów do naśladowania, utożsamianie się z wyidealizowanymi postaciami, badanie wartości, podział władzy i podejmowanie decyzji, zawiadamianie rodziców o potrzebie zwrócenia uwagi.

Do kategorii ustalania granic zaliczono: ogłaszanie/ćwiczenie zasad, stosowanie pozytywnych komunikatów, ukryte komunikaty, opisywanie niepożądanego zachowania w momencie jego pojawienia się, bezpośrednie komunikaty, modelowanie oczekiwanego

zachowania, odwoływanie się do wartości, aktywne słuchanie, badanie motywów, samo-kontrola ucznia, wymiana informacji z rodzicami.

Kategorią wzmacniania granic objęto: powstrzymywanie niepożądanego zachowania i przekierowywanie uwagi ucznia, logiczne konsekwencje, stawianie pytań szczegółowych, ustalanie osiągalnych celów, pozytywne wzmocnienie ze strony grupy rówieśniczej, nagrody symboliczne, wzmocnienia namacalne, odnotowywanie postępów, stosowanie pisemnych kontraktów, sugerowanie rodzicielskich strategii interwencji.

Do kategorii kontroli włączono: przeniesienie w obrębie klasy, izolację w obrębie klasy, odsunięcie bodźców, wykluczenie z przyjemnych aktywności, koordynację interwencji zewnętrznej, czas izolacji, wykluczenie na określony czas lub zadanie, wymaganie planu poprawy, odbieranie punktów/żetonów za złe zachowanie, zatrzymanie po lekcjach, obecność rodzica w klasie.

Strategie dyscypliny ściśle powiązane są z poszczególnymi modelami dyscypliny, mającymi oparcie w założeniach teoretycznych. Najwięcej inspiracji wykorzystanych w narzędziu badawczym pochodzi z teorii kierowania, opartych na podejściu behawioralnym. Pierwsza z nich wykorzystuje model modyfikacji zachowania B.F. Skinnera i obejmuje następujące strategie dyscypliny: stosowanie pozytywnych komunikatów/pochwał, określanie/ćwiczenie zasad, ignorowanie nieodpowiedniego zachowania, nagrody symboliczne, wzmocnienia namacalne, odbieranie punktów/żetonów za nieodpowiednie zachowanie, wykluczenie na określony czas, pozytywne wzmocnienia ze strony grupy rówieśniczej, odnotowywanie postępów, stosowanie wzorów do naśladowania, modelowanie oczekiwanego zachowania, utożsamianie się z wyidealizowanymi postaciami. Z modelem dyscypliny asertywnej L. Cantera wiążą się takie strategie, jak: określanie zasad, bezpośrednie komunikaty, zawiadamianie rodziców o potrzebie zwrócenia uwagi/troski, wykluczenie z przyjemnych aktywności, zatrzymanie po lekcjach, czas izolacji, sugerowanie rodzicielskich strategii interwencji, nagrody symboliczne, wzmocnienia namacalne, wymiana informacji z rodzicami, stosowanie pisemnych kontraktów czy ustalanie osiągalnych celów. Model dyscypliny, powiązany z teorią kierowania, reprezentuje model Jonesa, który postuluje stosowanie strategii interwencji typu: zwiększanie bliskości fizycznej, ogłaszanie/ćwiczenie zasad, komunikacja niewerbalna, stosowanie zamkniętego stylu nauczania, sprawdzanie zrozumienia, przeniesienie w obrębie klasy, wykluczenie, zatrzymanie po lekcjach, spotkanie z rodzicami, obecność rodzica w klasie i koordynacja interwencji zewnętrznej.

Z kolei wymaganie opracowania planu poprawy, wykluczenie na określony czas lub zadanie i opisywanie niepożądanego zachowania w momencie jego pojawienia się – to przykłady strategii odpowiadających modelowi dyscypliny nazwanej terapią rzeczywistości lub teorią wyboru W. Glassera, wywodzącemu się z teorii przewodnictwa. Natomiast dyscyplinie rozsądnej F. Gathercoala przypisać można strategię związaną z podziałem władzy i podejmowaniem decyzji, a do logicznych konsekwencji R. Dreikursa zaliczyć można: logiczne konsekwencje, stawianie pytań szczegółowych, powstrzymywanie niepożądanego zachowania i przekierowywanie uwagi ucznia, stawianie dojrzałych pytań,

wprowadzanie wzorów do naśladowania, badanie wartości, odwoływanie się do wartości oraz badanie motywów.

Ostatnia grupa strategii wywodzi się z teorii interwencji niedyrektywnej i jest związana z takimi modelami, jak trening skuteczności nauczyciela T. Gordona (aktywne słuchanie, używanie humoru do łagodzenia stresu, odsunięcie bodźców), a także analiza transakcyjna E. i T.H. Berne (stawianie dojrzałych pytań, stawianie pytań szczegółowych i samokontrola ucznia).

Wszystkie wymienione powyżej strategie dyscypliny mogą zostać użyte w określonych okolicznościach i w zależności od konkretnego niepożądanego zachowania oraz w stosunku do konkretnego ucznia. W ten sposób mogą one zostać zindywidualizowane, a każda z nich opiera się na odmiennym podejściu do natury i rozwoju uczniów oraz na odmiennym przekonaniu nauczyciela dotyczącym autonomii i kontroli. Strategie dyscypliny wywodzące się z teorii kierowania zakładają przyznanie dzieciom bardzo ograniczonej autonomii, odwołując się nieustannie do osoby nauczyciela, którego rolą jest staranne monitorowanie zachowań uczniów i sprawowanie nad nimi kontroli. Z kolei strategie dyscypliny związane z teoriami interwencji niedyrektywnej opowiadają się za niemal nieograniczoną swobodą uczniów, a strategie wywodzące się z teorii przewodnictwa zakładają dość znaczną swobodę uczniów, ale przyznaną dopiero wówczas, kiedy stają się oni zdolni do odpowiedzialnego korzystania z niej (por. C.H. Edwards 2006; Lemańska-Lewandowska 2013).

Motywacja do uczenia się

W.G. Selig i A.A. Arroyo (2006) w prezentowanym narzędziu badawczym proponują, by wykorzystać charakterystykę potrzeb konkretnego ucznia zachowującego się w sposób niepożądany do jak najbardziej celnego zindywidualizowania wyboru strategii dyscypliny. Charakterystyka ta przeprowadzana jest na podstawie diagnozy poziomu motywacji i stylu zachowania ucznia, której dokonuje nauczyciel. Sformułowana na tej podstawie ocena pozwala nauczycielowi wybrać najwłaściwszą strategię interwencji z całej gamy dostępnych w narzędziu opcji. W ten sposób nauczyciel otrzymuje możliwość poszerzenia swojego repertuaru efektywnych strategii podnoszenia poziomu dyscypliny w klasie i polepszania środowiska sprzyjającego uczeniu się.

Określenie indywidualnej charakterystyki potrzeb ucznia pod kątem poziomu motywacji i stylu zachowania może pomóc nauczycielowi w lepszym zrozumieniu potrzeb i mocnych stron konkretnego ucznia. Taka informacja może być uogólniona i tym samym może oddziaływać również na stosowane przez nauczyciela metody nauczania i jego decyzje dydaktyczne. Może także stanowić element zachęty dla rozwoju i wzrostu poszczególnych uczniów. W tym celu nauczyciel posługuje się dołączoną do narzędzia kartą rozwiązywania problemu ucznia.

Poziom motywacji opisuje rozwój ucznia zmierzający w kierunku samokontroli. Jego poznanie może pomóc nauczycielowi ocenić, co jest powodem takiego a nie innego za-

chowania ucznia. Taka informacja może być użyta do określenia stopnia struktury i kontroli – zewnętrznej lub wewnętrznej – których uczeń potrzebuje do osiągnięcia sukcesu.

Każdy uczeń może demonstrować różne poziomy motywacji w zależności od trudności powierzonego mu zadania, stabilności emocjonalnej, czynników środowiskowych oraz presji dotyczącej konkretnej sytuacji. Pomimo iż ogólny poziom motywacji jest zwykle ewidentny i łatwo rozpoznawalny, może on ulegać wahaniom w zależności od stresujących czynników uaktywniających się w ciągu całego dnia. Kluczem jest zidentyfikowanie tych czynników przez nauczyciela, określenie aktualnego poziomu motywacji ucznia i zapewnienie mu odpowiedniego modelu nauczania oraz niezbędnej zachęty prowadzącej do poprawy uczenia się i zachowania (tamże).

W artykule posłużono się zaprezentowanymi w narzędziu badawczym poziomami motywacji ucznia, odpowiadającymi fazom/etapom, przez które przechodzą uczniowie na drodze do dojrzałości (Keefe 1987, za: Selig, Arroyo 2006: 3), wskazującym na zróżnicowane źródła motywacji uczniów. Wyróżniono cztery poziomy motywacji: zaabsorbowanie własną osobą, oczekiwania na aprobatę, interpersonalnej lojalności, ukierunkowania na innych. Na każdym z nich uczeń podejmuje decyzje oparte na określonych potrzebach, celach i pragnieniach. Czasami uczeń osiąga nowy poziom, aby potem wykonać krok wstecz, gdy pojawią się nowe okoliczności (Hersey and Blanchard 1982, za: Selig, Arroyo 2006). Poniżej zaprezentowana zostanie krótka charakterystyka poziomów motywacji zaproponowana przez W.G. Seliga i A.A. Arroyo (tamże: 3):

Poziom 1: **Zaabsorbowanie Własną Osobą**

Jednostki funkcjonujące na tym poziomie są motywowane przez samozadowolenie (ang. *self-gratification*), potrzebę osiągnięcia celów, a także zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych i zapewnienie autonomii. W szkole uczą się: jak, kiedy i gdzie wykonywać różne rzeczy. Nauczyciele są odpowiedzialni za ukierunkowywanie tych uczniów i konfrontowanie ich z innymi w celu stymulowania rozwoju. Ponieważ jest to niski poziom motywacji, konfrontacja może pociągać za sobą zawzięte, buntownicze lub apatyczne zachowanie, w zależności od ucznia i powodu, dla którego znajduje się on na tym poziomie.

Poziom 2: **Oczekiwanie na Aprobatę**

Uczeń sytuowany na tym poziomie jest motywowany poprzez własną satysfakcję, podobnie jak na poziomie 1., oraz jest w stanie tolerować opóźnioną gratyfikację, jeśli to konieczne. Jednak bardzo ważne dla niego staje się zdobycie aprobaty i uznania osoby znaczącej. Źródłem motywacji staje się w tym przypadku poczucie akceptacji i prestiż własnej osoby. Uczniowie na tym poziomie poznają powody, dla których mają wykonywać różne rzeczy w określony sposób oraz uczą się, jak stać się częścią produktywnej grupy i jak pracować z innymi. Nauczyciel, dobierając odpowiedni styl nauczania, powinien podkreślać osobiste dokonania ucznia, często chwalić i zachęcać, ale także precyzyjnie ustalać oczekiwania.

Poziom 3: **Interpersonalna Lojalność**

Uczniowie na poziomie 3. są lepiej przygotowani do tego, aby przyjąć opóźnioną gratyfikację, co pozwala im zaspokoić potrzebę satysfakcjonujących związków interpersonalnych i potrzebę bycia postrzeganymi jako osoby kompetentne. Ich zachowania i działania zmierzają w kierunku liczenia się ze zdaniem innych, a także z potrzebami grupy. Uczniowie na tym poziomie chcą być odpowiedzialni i pragną uczestniczyć w podejmowaniu decyzji. Dołożą wszelkich starań, by opanować wstępne ćwiczenia i uczyć się niezależnych umiejętności. Nauczyciel powinien być z jednej strony w stosunku do takich uczniów stanowczy, a z drugiej – uznawać ich za odpowiedzialnych i kompetentnych, dlatego może nadzorować ich w sposób mniej bezpośredni.

Poziom 4: **Ukierunkowanie na Innych**

Myślenie i uczucia uczniów na tym poziomie są ukierunkowane na pomoc innym i pozbawione są oczekiwaniami na nagrodę czy rewanż. Uczniowie są tu pełnoprawnymi członkami społeczności, wnoszącymi w nią swój wkład. Potrzebują tylko okazji i możliwości ćwiczenia swoich szkolnych/akademickich i interpersonalnych umiejętności oraz możliwości sprawdzania tego, czy osiągają wyznaczone cele i zamierzenia. Ten typ uczniów uczy się z czystej miłości do uczenia się, dlatego potrzebują oni minimalnego nadzoru, lubią wspólne ustalanie celów, zasad, stąd warto wskazać im możliwości pomagania innym w klasie, szkole lub społeczności lokalnej.

Jak wskazują W.G. Selig i A.A. Arroyo (2006: 3) zrozumienie charakterystyki czterech poziomów motywacji umożliwia ich rozpoznanie u konkretnego ucznia i wyjście naprzeciw aktualnym jego potrzebom. Następuje to równoległe z procesem zachęcania ucznia do czynienia postępu na drodze do kolejnego poziomu motywacji, ponieważ zajmując się potrzebami jednostek na ich obecnym poziomie motywacji, można pomóc im nabierać dalszej pewności siebie. Autorzy narzędzia zwracają uwagę na fakt, że jeśli nauczyciel nie wyjdzie naprzeciw podstawowym potrzebom ucznia, który znajduje się na określonym poziomie motywacji, istnieje niewielkie prawdopodobieństwo, że uczeń ten sam rozwinie umiejętność posługiwania się narzędziami niezbędnymi do swojego dalszego rozwoju. W tym sensie narzędzie nie jest podręcznikiem w tradycyjnym rozumieniu i nie stanowi kompendium treści z danej dziedziny wiedzy, lecz stanowi pewnego rodzaju propozycję dla badacza własnej praktyki edukacyjnej, która nabiera znaczenia dopiero w jego rękach i dzięki uruchomieniu nauczycielskiego myślenia o uczniu i jego zachowaniu.

Style zachowania ucznia

W omawianym w niniejszym tekście narzędziu badawczym mówi się o 1600 zidentyfikowanych przez badaczy wzorach zachowań. Posługując się podziałem, którego dokonali Gregorc i Marston (1979; za: Selig, Arroyo 2006: 4), wyłoniono z owych zachowań cztery podstawowe style. Każdy z nich występuje u każdego ucznia, jednakże jeden lub dwa są stylami dominującymi i wywierają największy wpływ na to, jak dany uczeń się zachowuje.

W.G. Selig i A.A. Arroyo (2006) zwracają uwagę na to, że nauczyciele, którzy posługują się omawianym instrumentem badawczym, powinni wystrzegać się tendencji do klasyfikowania ucznia, jako osoby prezentującej jeden styl zachowania, ponieważ żaden człowiek nie jest „zamknięty” i ograniczony do specyficznego stylu zachowania i nie zawsze będzie reagował w ten sam sposób w odmiennych sytuacjach lub w innym czasie. Ludzie mają skłonność do manifestowania różnych zachowań zależnie od otoczenia. Ma to ścisły związek z często nieuświadomionym zjawiskiem społecznym, jakim jest manipulowanie wrażeniami. W związku z powyższym można sądzić, że udane relacje nauczyciela z uczniami zależą często od tego, na ile dobrze potrafi on porozumieć się z uczniami reprezentującymi różne style zachowania.

Styl zachowania jest w niniejszym tekście rozumiany jako zestaw zachowań możliwych do zaobserwowania. Nie jest to lustrzane odbicie najskrytszych cech osobowości lub przekonań danej osoby, ale sposób na sklasyfikowanie ogólnego stylu zachowania osoby. Może być on wykorzystany w procesie przewidywania tego, jak jednostka będzie komunikować się, uczyć czy reagować w określonych sytuacjach społecznych (tamże: 4).

W prezentowanym narzędziu badawczym zidentyfikowano dwa wymiary zachowań – reagujący i dyrektywny, które pomagają w wyjaśnieniu niuansów różnorodnych osobowości. Generalnie ludzie, którzy chcą kontrolować swoje środowisko, są bardziej dyrektywni (kierujący), natomiast ci, którzy czytelnie przystosowują się do środowiska, są bardziej reagujący. Te wymiary są niezależne i pozostają stałe (bardziej lub mniej) w naszym życiu. Kiedy te cztery podstawowe style zachowań umieścimy w częściach wyznaczonych osiami współrzędnych, przewidywanie tego, jak ludzie zachowują się w większości sytuacji, staje się nieskomplikowane.

W takim ujęciu populacja jest równo podzielona na cztery ćwiartki i żadna z płci czy ras nie zyskuje dominacji (Wilson Learning Corporation 1990, za: Selig, Arroyo 2006: 4). Każda ćwiartka obejmuje zarówno pozytywne jak i negatywne cechy, a żaden styl czy wymiar nie jest lepszy niż inny. Sugestie autorów narzędzia badawczego wskazują jednak na pojawianie się sytuacji, w których jeden styl zachowania jest bardziej efektywny niż inny. Dzieje się tak wtedy, gdy ludzie stają się bardziej pewni siebie, co pozwala im uczyć się, jak dostosowywać styl swojego zachowania do określonej sytuacji, by posłużyć się najbardziej skutecznym z zachowań.

Uczniowie prezentujący styl asertywny mają potrzebę zyskania podziwu i uznania ze strony osób znaczących oraz oczekują pola dla własnej autonomii. Są to jednostki silnie dyrektywne, lubiące sprawować nad wszystkim kontrolę, prowadzące bezpośrednią i skuteczną komunikację połączoną z kontaktem wzrokowym. Tacy uczniowie lubią inicjować dyskusje, bawi ich rozwiązywanie problemów, a wyzwaniem dla nich praca nad niezależnymi zadaniami/projektami. Z tej grupy wywodzą się najczęściej liderzy zespołów, którzy motywują innych do pracy i podejmują szybkie decyzje. Niejednokrotnie są despotyczni i szorstcy dla innych, chcąc działać na swój sposób.

Potrzeby emocjonalne uczniów reprezentujących styl współpracujący wiążą się z zyskaniem uznania, dbałości i bycia w grupie. Dążą oni do wywierania osobistego wpływu

na innych i są ekstrawertykami. Takie osoby mogą być gadatliwe i pełne fizycznej ekspresji. Działają, kiedy znają cel, lubią różnorodność, do której łatwo się przystosowują, dobrze czują się pracując w grupie i nauczając innych. Uczniowie ci jednak mogą być impulsywni i egocentryczni, przez co nie przykładają zbyt wielkiej wagi do szczegółów i mogą marnować czas na niepotrzebnych rozmowach.

Styl analityczny prezentują uczniowie, którzy potrzebują wokół siebie ładu i porządku. Ważne jest dla nich nawiązywanie bliskich relacji personalnych, by potwierdzać fakt bycia zrozumianym przez otoczenie. Zwykle są to introwertycy, którzy próbują kontrolować najbliższe otoczenie. Osoby te mówią wolno i poważnie, sumiennie podchodzą do każdego zadania, często przedyskutowują pomysły i własne rozważania. Potrafią również uważnie słuchać i cenią opinie ekspertów, a informacje przetwarzają w sposób bardzo refleksyjny, posiłkując się wzorami, modelami czy teoriami. Uczniowie ci są kreatywni, ale wolą pracować w znanych sobie warunkach, a ich praca charakteryzuje się dużą wytrwałością i stosowaniem się do obowiązujących reguł. To perfekcyjniści wrażliwi na krytykę, raczej pozbawieni poczucia humoru i mało towarzyscy.

Osoby potrzebujące atmosfery troskliwości i trwałych relacji interpersonalnych reprezentują styl zachowania zwany przystosowanym. Przejawiają potrzebę przynależności i silnie reagują emocjonalnie na opinie innych, są niepewne i brakuje im poczucia pilności. Uczniowie tacy są cierpliwi, a w rozmowach z innymi unikają bezpośrednich konfrontacji. Ważna jest dla nich praca nad zadaniami/projektami grupowymi, gdzie biorą indywidualną za nie odpowiedzialność. Potrafią słuchać innych i dzielić się z nimi pomysłami, lubią zarażać innych uczeniem się. Takie osoby mają duże poczucie humoru, potrafią zachowywać się w sposób dyplomatyczny i obiektywny, jednak brakuje im pewności siebie i zbyt łatwo się martwią.

Podsumowanie

Choć wydaje się, że w omawianym w niniejszym tekście standaryzowanym narzędziu badawczym podano szczegółowe instrukcje postępowania w celu zidentyfikowania określonych zachowań niepożądanych i dokonywania wyboru konkretnej strategii interwencji, nie można zlekceważyć faktu, że same kompetencje techniczne, nieoparte refleksją i dogłębną analizą przypadku oraz diagnozą ucznia, nie mogą przynieść oczekiwanych i trwałych rezultatów. Ujawniły to m.in. badania prowadzone przez nauczycieli występujących w roli badaczy własnej praktyki edukacyjnej (Lemańska-Lewandowska 2013 i 2013 a). W świetle tego spostrzeżenia opisane narzędzie wspierające pracę osób związanych z edukacją, pozostaje narzędziem dla współczesnych refleksyjnych praktyków, którym leży na sercu kształtowanie efektywnego środowiska uczenia się we współpracy ze wszystkimi osobami mogącymi wspierać ten proces, a w szczególności z uczniami i ich rodzicami/opiekunami. Pozwala ono na prowadzenie przez nauczycieli badań ukierunkowanych na cel praktyczny oraz działania w sposób mądry i rozważny w konkretnych okolicznościach sytuacji praktycznej. W tym sensie – tworząc nową rzeczywistość, nową jakość i współ-

nie wartościowy cel – można je wykorzystać do prowadzenia badań w działaniu. Może się to wyrażać w twórczych postawach pedagogów wobec rzeczywistości pedagogicznej, którą nie tyle akceptują, ile starają się zmienić. W takim kontekście dostarczenie strategii pozwalających na wywieranie pozytywnego wpływu na zachowanie uczniów i wykreowanie bardziej efektywnego i satysfakcjonującego środowiska edukacyjnego, w oparciu o określenie indywidualnej charakterystyki ucznia pod kątem poziomu motywacji i stylu zachowania, może pomóc nauczycielowi lepiej zrozumieć potrzeby i mocne strony konkretnego ucznia. Taka uogólniona informacja może mieć wpływ na wybór stylu nauczania, na stosowane przez nauczyciela metody nauczania oraz podejmowane decyzje dydaktyczne i wychowawcze. Może to również stanowić element zachęty dla rozwoju i wzrostu poszczególnych uczniów. W konsekwencji badania prowadzone za pomocą omówionego narzędzia mogą pomóc wypracować skuteczną i pomocną strategię doskonalenia własnego warsztatu pracy nauczyciela oraz stać się przyczynkiem do opracowania programu doskonalenia kompetencji nauczycieli w zakresie radzenia sobie z dyscypliną i zarządzaniem/kierowaniem klasą szkolną.

Bibliografia

- Brzeziński J. (2007), *Wstęp do wydania polskiego: o rozumnym (i etycznym) stosowaniu testów w praktyce diagnostycznej i badawczej*. W: *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, tłum. E. Hornowska. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Edwards C.H. (2006), *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności ucznia. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lemańska-Lewandowska E. (2013), *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Lemańska-Lewandowska E. (2013a), *Zmiana, która może wyzwalać... Na marginesie pewnego projektu*. W: D.B. Gołębiak, H. Červinková (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Selig W.G., Arroyo A.A. (2006), *Handbook of Individualized Strategies for Classroom Discipline*. Los Angeles, Western Psychological Services.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (2007), tłum. E. Hornowska. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Tatyana Kuzmishina

Moscow State University of Psychology and Education (Russia)
kuzmishina_tat@mail.ru

Dziecko-manipulant w relacji z rodzicami¹

Summary

The child as a manipulator in its relationship with parents

This paper describes the manipulative behaviour of children in their relationships with parents in situations of parental demands and prohibitions. The results of research into the frequency and types of manipulation used by school children are also described.

Słowa kluczowe: relacje rodzic-dziecko, wiek przedszkolny, manipulacja, rodzina

Keywords: parent-child relationships, preschool age, manipulation, family

Pierwszych kontaktów z ludźmi dziecko doświadcza w rodzinie, w relacji z rodzicami i innymi bliskimi. Właśnie w tym kontekście uczy się okazywać przyjaźń, miłość i współczucie, podejmować wspólną aktywność, tworzyć i współdziałać, ale także być w konflikcie z innymi. Zatem dziecko w znacznym stopniu nabywa kompetencji efektywnego bycia z innymi właśnie w kontakcie z dorosłymi. Może się zdarzyć, że najbardziej efektywnym typem interakcji, która pozwala mu osiągnąć oczekiwane rezultaty, stanie się manipulacja. Dziecko w wieku przedszkolnym odwołuje się do tej strategii najczęściej w sytuacji rodzicielskich żądań lub zakazów, ponieważ takie właśnie okoliczności znacznie ograniczają swobodę jego zachowań. Chociaż umiejętność wpływania na otoczenie zapewnia skuteczność, może jednak negatywnie oddziaływać na proces rozwoju wyobrażeń o społecznych normach zachowania oraz o wartościach, jakie rządzą bezpośrednim i autentycznym kontaktem interpersonalnym.

Jak wynika z badań (Кузьмишина 2006), dziecko w wieku przedszkolnym odwołuje się do strategii manipulowania rodzicami często niezależnie od właściwości ich postaw rodzicielskich. Jednak rodzice permissywni są manipulowani znacząco częściej (nawet dwukrotnie) niż rodzice są wymagający, co może się wiązać z tym, iż pierwsza z wymienionych grup nie zawsze zdaje sobie sprawę z tego, że ich dzieci wpływają na ich zachowanie. Ponadto wspomniane badania ujawniły, że przedszkolaki używają manipulacji o wiele częściej, niż dostrzegają to ich rodzice: permissywni zauważają tylko 41%, natomiast wymagający – 47% manipulacyjnych zwrotów stosowanych przez badaną grupę

¹ Na prośbę Czytelników zamieszczamy wersję polską tekstu, który ukazał się w języku rosyjskim w numerze 2(21)/2013.

dzieci. Przywołane powyżej wyniki pozwoliły zadać pytanie, jakich typów manipulacji dzieci używają najczęściej w relacjach z rodzicami? Ich poznanie i analiza stają się zatem celem niniejszego artykułu.

Typologia dziecięcych manipulacji w ujęciu A. Adlera

Podstawę dalszych rozważań stanowią teoretyczne ustalenia dotyczące podstawowych przyczyn manipulacji oraz typów manipulacyjnych zachowań dziecięcych. Literatura przedmiotu definiuje manipulację jako wywieranie psychologicznego wpływu na człowieka, co powinno zapewnić manipulantom niejawnie uzyskanie jednostronnych korzyści tak, aby obiekt tego wpływu zachowywał złudzenie niezależności podejmowanych przez siebie decyzji. Omawiane pojęcie jest też związane z kategorią powszechnie występującej formy kontaktu interpersonalnego, która zakłada wywieranie wpływu na partnera w celu osiągnięcia ukrytych zamierzeń. Manipulacja to również rodzaj relacji władzy, w której strona posiadająca władzę wpływa na zachowanie innych, nie ujawniając wprost oczekiwanego przez siebie sposobu zachowania osób jej podległych (Черников 2001). Manipulację często spotyka się w życiu codziennym, a szczególnie w kontekście relacji wewnątrzrodzinnych.

Podstawowe sposoby manipulacji opisał A. Adler (1995). Uznał on, że główną siłą, stojącą za tendencją do manipulowania życiem innego człowieka, jest chęć pokonania własnej niedoskonałości i ustabilizowania poczucia własnej wartości. Odczucia te mają u dziecka swe źródło w sytuacji obiektywnej, ponieważ ludzie, którzy je otaczają, dominują nad nim w wielu sferach, na przykład: wiedzy, umiejętnościach, nawykach czy sile fizycznej. Konsekwencją dostrzegania własnych braków staje się u dziecka kompleks niższości, co prowadzi go do wyolbrzymionego przekonania o własnej słabości. Rozwój tego kompleksu wiązał A. Adler z trzema rodzajami cierpień, których człowiek doświadcza jako dziecko. Zaliczył do nich: niższe możliwości fizyczne, zbytne uzależnienie od rodziców lub rodzicielskie odrzucenie. Niezależnie od podłoża, na jakim rozwija się poczucie niższości, u dziecka odczuwającego swoje braki może pojawić się nadkompensacja, która wyolbrzymia i zniekształca zdrowe dążenia do przezwyciężenia ustawicznego poczucia niższości.

A. Adler (1997) ustalił siedem typów pseudokompensacji poczucia niższości:

1. „Ucieczka w chorobę” przejawia się tym, że dzieci wykorzystują swoje złe samopoczucie lub symulują chorobę, aby kontrolować zachowanie otoczenia i otrzymywać różnego rodzaju psychiczne wzmocnienia, na przykład uwagę rodziców, ich wyrozumiałość, litość, wrażliwość.
2. „Moc wody” („Ucieczka w słabość”) jest miękkim wariantem poprzedniej strategii. Charakteryzują ją demonstracyjne i celowo prowokowane łzy oraz skargi. Przy tym rodzaju manipulacji samopoczucie manipulanty błyskawicznie „poprawia się” w momencie rozwiązania sytuacji krytycznej lub w przypadku braku wrażliwych „widzów”. Jest to bardzo rozpowszechniony sposób ucieczki od odpowiedzialności i trudności życiowych.

3. „Leniwiec” sprowadza się do wykorzystywania przez dziecko lenistwa jako wygodnego wytłumaczenia własnej niemocy. Dziecko przyjmujące tę strategię niejako daje do zrozumienia, że w istocie jest zdolne do wielu działań, jednak aktualnie nie chce mu się ich podejmować. W końcu być leniwym jest mniej wstydliwe, niż bycie niekompetentnym.
4. „Kłamczuch” jest rodzajem bezpośredniej pseudokompensacji. Okłamując innych na temat poziomu swoich osiągnięć, kłamczuch okresowo podnosi swój status i może poczuć się kimś kompetentnym.
5. „Okrutny tyran” oznacza strategię związaną z sytuacją, gdy rozpieszczone dziecko trafia w świat, w którym od danego momentu i już na zawsze jego oczekiwania nie są i nie będą natychmiast realizowane, co odczuwa jak lekceważenie ze strony drugich osób. Takie dziecko może zareagować okrucieństwem i/lub agresywną autoafirmacją w reakcji na niezaspokojone oczekiwania. Truizmem jest stwierdzenie, że agresja jest rewersem braku pewności siebie, a okrucieństwo bierze się z wewnętrznej słabości człowieka. Jednostka, która ma ugruntowane poczucie własnej wartości i posiadanych przez siebie kompetencji, nie musi odwoływać się do strategii wywyższania siebie kosztem innych.
6. „Kompleks wyższości” jest reaktywną postawą kompensacyjną, kształtującą się w reakcji na poczucie własnej niewydolności. Ludzie z tym rodzajem kompleksu często okazują pychę oraz wyniosłość.
7. „Autoreklama” prowadzi do podejmowania działań, którymi jednostka stara się zwrócić uwagę otoczenia na swoją „nietuzinkowość” i uparcie dąży do uzyskania pochwał. Silny dyskomfort związany z ocenianiem własnej osoby przez innych bierze się stąd, że dany człowiek w istocie rzeczy odczuwa swoją niemoc, dlatego potrzebuje ciągłego i zewnętrznego potwierdzenia własnej wartości. Ponieważ dzieci w wieku przedszkolnym nie są samowystarczalne, często przejawiają silną, autentyczną potrzebę bycia dostrzeżonymi i docenionymi. Zaspokojenie tej potrzeby jest niezbędne z punktu widzenia dalszego prawidłowego rozwijania się u jednostki poczucia autonomii i pewności siebie.

Zaproponowane przez A. Adlera (1997) typy pseudokompensacji poczucia niższości mogą przejawiać się w relacjach z innymi ludźmi. Te rodzaje reakcji można także nazwać manipulacją. Są one kształtowane w rodzinie i w relacjach z najbliższym otoczeniem społecznym dziecka, a ugruntowują się już w wieku przedszkolnym.

Modele dzieci-manipulantów wyróżnione przez E. Shostrom

E. Shostrom (2004), rozwijając teorię A. Adlera, podejmuje namysł nad naturą manipulacji we współczesnym społeczeństwie, zwracając uwagę, że „człowiek nie rodzi się manipulantem”, ale uczy się sztuki manipulacji w trakcie swojego życia. To właśnie manipulujące otoczenie niejako prowokuje dziecko do tego, by przyjęło taką strategię: „równoległe z potrzebą posiadania władzy nad innymi, manipulant potrzebuje kontroli nad sobą”.

Dla E. Shostrom (2004) manipulacja jest czymś więcej niż udziałem w grach czy odgrywaniem swojej roli, jak chce tego E. Bern (1996), jednak sformułowana przez nią definicja manipulacji przypomina koncepcję „skryptów zachowań”. Pod tym pojęciem autorka rozumie – za E. Bernem (2006) – określony schemat, charakteryzujący system międzyludzkich relacji, stworzony w obrębie rodziny oraz rozwijany w ciągu życia.

E. Shostrom (2004) wyróżniła cztery podstawowe modele zachowań lub gier:

1. „Aktywny manipulant” uzyskuje kontrolę nad otoczeniem dzięki stosowaniu aktywnych metod. Unika konfrontacji z własną bezradnością i słabościami dzięki odgrywaniu roli wszechmocnego, silnego człowieka. Zazwyczaj wykorzystuje przy tym swój status lub rangę (rodzica, kierownika, nauczyciela).
2. „Pasywny manipulant” jest przeciwieństwem poprzedniego modelu. Demonstruje swoją niemoc i bezradność w większości sytuacji życiowych, chętnie przyjmując rolę „ofiary losu”. Pozwala się zdominować „aktywnemu manipulantom”, zgadzając się, by ten za niego myślał i podejmował decyzje a także działał w jego imieniu. W konsekwencji „pasywny manipulant” uzyskuje oczekiwany przez siebie rezultat.
3. „Konkurujący manipulant” postrzega życie jako niekończącą się rywalizację, której efektem może być zwycięstwo lub porażka. W tej grze sobie przypisuje rolę czujnego wojownika, natomiast ludzie wokół są postrzegani przez niego jako konkurenci lub wprost – wrogowie, realni lub potencjalni. Ten typ manipulanty wykorzystuje metody aktywnej i pasywnej manipulacji, co oznacza, że łączy w sobie obydwie strategie zachowań.
4. „Indyferentny manipulant” charakteryzuje się obojętnością w stosunku do otoczenia, unika kontaktów z ludźmi, deprecjonuje ich. W relacji z drugim człowiekiem zachowuje się tak, jakby ten w ogóle nie istniał, traktuje ludzi jak marionetki, niezdolne do samorozwoju. Taki manipulant, podobnie jak w trzecim typie, wykorzystuje zarówno pasywne, jak i aktywne metody.

E. Shostrom (2004) wyodrębniła dwa zasadnicze typy dzieci-manipulantów:

1. „Mały mazgaj” to dziecko, które wszelkie czynności wykonuje bez entuzjazmu i stara się zmusić rodziców do wyręczenia go. Takie pasywne dziecko manipuluje dorosłym, grając rolę bezradnej i słabej osoby, która ciągle o czymś zapomina, oszukując otaczających je ludzi. „Małego mazgaja” nie można przy tym nazwać po prostu leniem, ponieważ tylko sprawia takie pierwsze wrażenie. W rzeczywistości eksponuje ono swoją bezradność, ponieważ dzięki niej bardzo efektywnie rządzi dorosłymi.
2. „Mały dyktator” jest typem aktywnego dziecka-manipulanty. Uzyskuje kontrolę nad dorosłymi i swoim życiem poprzez obrażanie się na otoczenie, pokazywanie swojego uporu, spowolnienie lub epatowanie brakiem kompetencji. Takie dzieci wykorzystują ataki hysterii w celu zmuszenia dorosłych do pożądanego przez siebie zachowań.

E. Shostrom (2004) podaje także przykłady specyficznych zachowań manipulacyjnych dzieci:

1. „Płaksa” jest wiecznie zapłakany dzieckiem, które dzięki temu zapewnia sobie uwagę i opiekę ze strony otoczenia. Podobny efekt przynoszą nawracające choroby dziecka. Dzięki „chorowości” potrafi ono łatwo wzbudzić współczucie u dorosłych (rodziców i wychowawców) jak i rówieśników, dzięki czemu uzyskuje ulgi w obowiązujących zasadach gry lub może odgrywać tę rolę w zabawie, którą uznaje za pożądaną. W każdym przypadku „choroba” pojawia się wtedy, gdy może przynieść dziecku korzyść.
2. „Raptus” to dziecko o gwałtownym usposobieniu, które popycha i bije inne dzieci. Szybko uczy się wpływania na dorosłych i rówieśników przy pomocy nienawiści i strachu. Dzieci zaliczane do tej grupy są nieposłuszne, sprawiają wrażenie bardzo pewnych siebie, wręcz zadufanych oraz agresywnych. Rozwiązują za pomocą siły problemy pojawiające się w ich życiu.
3. „Oponent” łączy w sobie cechy dwóch poprzednich typów. Dzieci przyjmujące taką postawę wciąż rywalizują z innymi w dowolnej dziedzinie, a na rodziców, rodzeństwo i rówieśników patrzą jak na oponentów. Dążenie do wygranej i potrzeba bycia pierwszym stają się dla nich ważniejsze niż dana aktywność sama w sobie.

Dwa pierwsze z wymienionych typów dzieci-manipulantów („Płaksa” i „Raptus”) wykazują tendencje dostrajania się do swoich rodziców, dzięki czemu mogą uniknąć wykonywania rodzicielskich próśb lub nakazów. Natomiast trzeci („Oponent”) – najczęściej poddaje się rodzicielskim nakazom. Można zatem założyć, że rodzice takich dzieci częściej niż inni wykorzystują wzmocnianie orientacji dziecka na zachowania rywalizacyjne jako narzędzie wychowawcze. W taki sam sposób mogą posługiwać się też emocjonalnym szantażem, który oznacza manipulację miłością rodzicielską i rodzicielskimi oczekiwaniami.

E. Bern (2004) pisał, że w okresie dzieciństwa człowiek charakteryzuje się szczerością, prostodusznością i bezpośredniością. Jednak już dość wcześnie dziecko zauważa, że zachowanie drugich ludzi zależy od tego, jak ono samo się zachowuje, tym samym relacja z bliskimi ludźmi sprzyja gromadzeniu doświadczeń, które stają się podstawą gier lub manipulacji. Jednocześnie rodzice także uczą się wchodzić w kontakt z dzieckiem i również oni uczą się subtelnych technik manipulowania nim. W ten sposób w relację rodzic-dziecko wpisuje się proces wzajemnej manipulacji.

Poprzez manipulacje dziecko osiąga oczekiwany poziom niezależności lub tylko jej poczucie. Uzyskuje możliwość panowania nad zachowaniem rodziców, co w efekcie obniża jego poziom frustracji związanej z niezaspokojeniem potrzeby niezależności. Manipulacja dziecięca może być wywołana nieadekwatnym zachowaniem rodziców (na przykład: upokarzaniem dziecka, krzykiem lub przemocą fizyczną). Uznaje się zatem, że poziom frustracji związany z niezaspokojeniem potrzeby niezależności dziecka oraz charakter rodzicielskich zachowań nakazowych są pochodną obowiązującego stylu wychowania w rodzinie oraz pozycji, jaką zajmuje w niej dziecko.

Wyniki badań własnych

W ujęciu A. Adlera (1964) i E. Shostrom (2004) manipulacja dziecięca jest swoistym rodzajem zachowań dziecka w wieku przedszkolnym, pojawiającym się w sytuacji żądań, zakazów, frustracji i niezaspokojenia jego potrzeb. Zaprezentowane powyżej typy zachowań przyjmowanych przez dzieci w takich okolicznościach, nie uwzględniały ich współzależności tych ze specyfiką postaw rodzicielskich. Typy manipulacji dziecięcych opisane przez A. Adlera (1956) i E. Shostrom (2004) ustalono dzięki zastosowaniu obserwacji. Jednak badania tych autorów prowadzone były w krajach zachodnich, więc ich przystawalność do kontekstu rosyjskiego nie została wystarczająco uzasadniona.

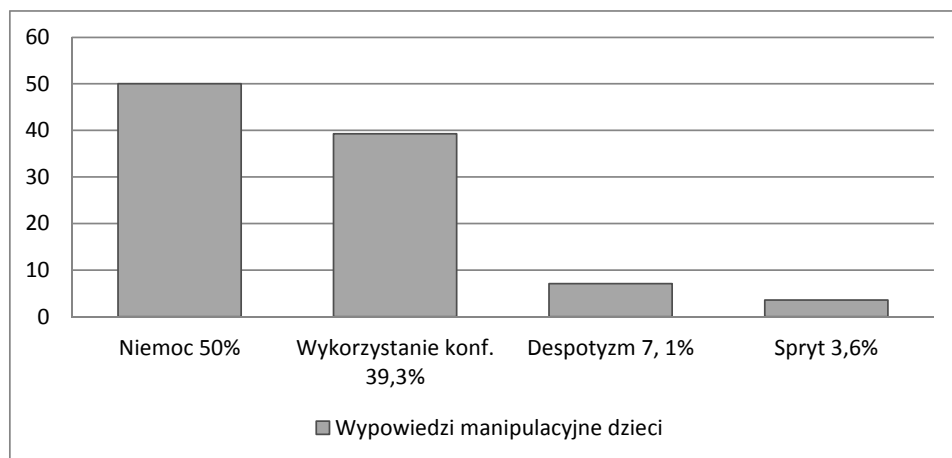
Celem badań własnych było więc zbadanie różnych typów manipulacji dziecięcych, rozumianych jako reakcje dzieci na system rodzinnych żądań i zakazów. W tym kontekście trzeba wyjaśnić, że dzieci uświadamiają sobie oraz przyjmują jako oczywistą sytuację żądań, zakazów i kar, będących rezultatem określonych zachowań. Jednak dzieci nie zawsze są w stanie pogodzić się z zachowaniami rodziców wymierzających karę. W sytuacji rosnącej potrzeby niezależności dzieci w wieku przedszkolnym z trudnością znoszą oddziaływanie czynników frustrujących (krzyk, agresja fizyczna), jak też ograniczanie sposobów ekspresji własnych potrzeb. Sposobem ograniczenia frustracji jest dla dziecka wykorzystanie manipulacji, jako metody panowania nad zachowaniami rodziców, a nadrzędnym celem staje się w tym kontekście maksymalizacja poczucia własnej niezależności.

Do określenia dominujących sposobów wchodzenia w relacje konfliktu między dzieckiem a rodzicami wykorzystany został wizualny materiał stymulujący, zaczerpnięty z *Picture Frustration Test* (PFT) S. Rosenzweiga (1946) [wariant dziecięcy]. Ze składających się na niego 24 obrazków, wybrano pięć, które ilustrowały sytuacje spełniające dwa wymagania. Po pierwsze – aktywnymi aktorami przedstawianymi na rysunkach były dzieci oraz rodzice. Po drugie – zaspokojenie potrzeby frustrującej dziecko zależało od osoby dorosłej, która mogła posłużyć się zakazem lub dać pozwolenie, mogła też okazać pomoc lub nie. Wybrane pięć historii obrazkowych zostało zaprezentowanych przedszkolakom, których następnie poproszono o opisanie reakcji dziecka przedstawionego w historii obrazkowej (Кузьмишина 2006).

Badanie zostało przeprowadzone w przedszkolach miasta Moskwy, na próbie 140 dzieci w wieku 5–7 lat.

Z zarejestrowanych dziecięcych odpowiedzi wyróżniono następnie dużą ilość tzw. wypowiedzi manipulacyjnych (42% wszystkich odpowiedzi), których celem było ukryte wpływanie dziecka na zachowanie rodziców. Przy pomocy manipulacji przedszkolaki starały się tak kierować zachowaniami rodziców, aby ich potrzeba została zaspokojona, niezależnie od stawianych wymagań i zakazów.

W wyniku analizy zgromadzonych wypowiedzi utworzono kilka typów dziecięcych manipulacji: (1) Niemoc, (2) Despotyzm, (3) Spryt, (4) Wykorzystanie konfliktów wewnątrzrodzinnych (wykres 1.).



Wykres 1. Typy dziecięcych wypowiedzi manipulacyjnych w procentach

Najbardziej rozpowszechnionym typem manipulacji okazała się niemoc (50% zgromadzonych odpowiedzi). Ten rodzaj manipulacji A. Adler (1964) opisał jako „Moc wody”, a E. Shostrom (2004) nazwała „Płaksą”. W zaliczonych do niego wypowiedziach przedszkolaki eksponowały swoją niedojrzałość, niezdolność do działań, brak kompetencji i doświadczenia oraz możliwości. Demonstrowały także złe samopoczucie, dzięki czemu wzbudzały w dorosłych litość wobec siebie.

Jako drugi w kolejności pojawił się typ manipulacyjnej odpowiedzi przedszkolaków, który nie był wcześniej opisany w literaturze przedmiotu, a nazwany został „Wykorzystaniem konfliktów wewnątrzrodzinnych”. W charakterystycznych dla niego wypowiedziach dzieci przywołują zachowania jednego z domowników jako kontrargument dla żądań drugiego, na przykład: *A babcia zawsze kupuje mi wszystko, Tatus jest lepszy, bo on mnie kocha i pozwala mi na wszystko, a ty nie*. Chcąc być lepszym niż drugi domownik i być tym „bardziej kochanym” przez dziecko, dorosły często daje się manipulować i spełnia dziecięce oczekiwania.

Typ manipulant, opisany przez A. Adlera (1964) i E. Shostrom (2004) jako „despota” występował w grupie badanych dość rzadko (7,1%). Z kolei „Spryt”, jako typ manipulacji (3,6%), jest zachowaniem analogicznym do opisanego przez A.Ł. Wengera (2000) syndromu pozytywnej autoafirmacji. W tym wypadku dziecko obiecuje dorosłym, że będzie się wzorowo zachowywało i spełniało w przyszłości wszystkie rodzicielskie oczekiwania, a w zamian oni zgodzą się na spełnienie jego aktualnych oczekiwań.

Podsumowując: badanie pokazało, że w sytuacji frustrującego dziecko niespełniania jego oczekiwań przez rodziców, przedszkolaki dość często odwołują się do zachowań manipulacyjnych (42% przypadków), przy czym ten typ reakcji spotyka się u dzieci niezależnie od intencji rodziców. Z drugiej strony, rodzice nie dekodują większości dziecięcych manipulacji, co świadczy o ich efektywności w relacji rodzic-dziecko.

Najbardziej skutecznym sposobem wywierania wpływu na zachowania rodziców są manipulacje typu „niemoc” i „wykorzystanie konfliktów wewnątrzrodzinnych”. Większość rodziców jest gotowa do ustępstw w sytuacji, gdy dziecko demonstruje potrzebę okazania mu przez nich współczucia lub gdy demonstruje swoją niemoc i bezradność. Z kolei efektywność typu „Wykorzystanie konfliktów wewnątrzrodzinnych” może świadczyć o występowaniu rozbieżności między rodzicami dotyczących idei wychowawczych lub ogólnie – wskazywać na brak porozumienia między nimi. Ponadto może to dowodzić występowania u dorosłych tendencji do bycia „dobrymi” w oczach dziecka oraz dążenia do „zasłużenia” na miłość dziecka – niezależnie od kosztów. Pozwala to wnioskować, że rodzice dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzują się emocjonalnością i skłonnością do ustępstw w reakcjach z dziećmi.

Uzyskane wyniki mogą okazać się przydatne w pracy pedagogów i psychologów w przedszkolach oraz we współpracy z rodzicami przedszkolaków. Dane o specyfice dziecięcych manipulacji mogą zainteresować też rodziców, szczególnie w obszarze rodzajów relacji z dzieckiem w sytuacji konfliktu, zakazu i oczekiwań.

Тłумачение: Wojciech Siegień i Paulina Siegień

Literatura

- Adler A. (1964), *Superiority and social interest: A collection of later writings*. H.L. & R.R. Ansbacher (Eds.), Evanston, Northwestern University Press.
- Adler A. (1956), *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selections from his writings*. H.L. & R.R. Ansbacher (Eds.), New York, Basic Books.
- Адлер А. (1997), *О нервическом характере*. Москва, АСТ.
- Адлер А. (1995), *Практика и теория индивидуальной психологии*. Москва, Прогресс.
- Берн Э. (1996), *Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы*. СПб., Специальная литература.
- Берн Э. (2004), *Что вы говорите после того, как сказали «привет» или психология человеческой судьбы*. Москва, Рипол Классик.
- Венгер А.Л. (2000), *На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков*. Москва – Рига, Педагогический центр «Эксперимент».
- Кузьмишина Т.Л. (2006), *Особенности отношения детей старшего дошкольного возраста к родительским требованиям и запретам. Автореферат*. Москва, Moskovskij Gorodskoi Psycho-Pedagogiczeskij Uniwersitet.
- Кузьмишина Т.Л. (2006), *Родительские запреты глазами детей*. Москва, МОСУ.
- Rosenzweig S. (1946), *An outline of frustration theory*. „Personality and the behavior disorders”, v.1.
- Черников А.В. (2001), *Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики*. Москва, Класс.
- Шпостром Э. (2004), *Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации*. Москва, Апрель-Пресс.

Janina Karoń

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
jankamaj@o2.pl

Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi

Summary

Behind the closed doors of the classroom – verbal violence in teachers' communication with pupils

During communication in early childhood education, the teacher may adopt a fully dominant role in speaking in the classroom. He manages verbal space by agreeing to or refusing the possibility of speaking up, therefore socializing children to function in a structure of power and control. In order to verify the above statement I observed classes in the grades of early education in 3 public elementary schools in a large provincial town in the school year 2013/2014. The observation was aimed at the use of language situations that bore signs of teacher verbal violence against children. The aim of my research was to find out what means of verbal violence teachers of early education use in their communication with pupils and in what situations they do it. On the basis of observations, I singled out several kinds of situations, where a teacher used language to prepare children to function in a reality of subordination to authority, such as: teacher drill, action “in the school way”, the cult of formal correctness, the cult of silence, and the facade of appearances.

Keywords: communication, early education, verbal violence, socialization, verbal interaction, interaction in classroom

Słowa kluczowe: komunikacja, wczesna edukacja, przemoc werbalna, socjalizacja, interakcja werbalna, interakcja w klasie

Na komunikacji między nauczycielem i uczniem opiera się cały proces edukacyjny. Interakcje z dziećmi, szczególnie werbalne, determinują efekty edukacyjne, jakie uda się wspólnie wypracować. Jednak sposób użycia języka dotyczy nie tylko wypowiedzianej treści, ale kreuje atmosferę i warunki, w jakich zachodzi uczenie się i nauczanie.

Język jako rusztowanie dla rozwoju

Dziecko stanowi podmiot bardzo dynamiczny a „rozwój językowy to uporządkowany, kompleksowy i interakcyjny proces (...)” (Żytko 2010: 10–11). Zgodnie z tą perspektywą

uczenie się języka jest uzależnione od interakcji społecznych¹. Jerome Bruner opracował koncepcję wewnętrznego systemu przyswajania języka przez socjalizację, która umożliwia dziecku naukę języka w ściśle określonym kontekście, w którym dokonuje określonych interpretacji (za: Żytko 2010: 11). Interakcje, w jakich uczestniczy dziecko, nawiązywane najpierw z matką, a później z nauczycielem, odbywają się na zasadzie „negocjacji między dorosłym i dzieckiem w poszukiwaniu wspólnych znaczeń” (Tamże: 11). Mariola Chomczyńska-Rubacha podkreśla, że „zarówno nadawca jak i odbiorca wnoszą do procesu komunikacji swoją osobowość. Nadawcą kierują określone motywacje (zorientowane na siebie, odbiorcę, bądź na siebie i odbiorcę) i postawy (w stosunku do siebie, odbiorcy i przekazywanych treści). Odbiorcę charakteryzują zaś określone potrzeby, oczekiwania i postawy (do siebie, nadawcy i określonych treści). Porozumiewanie się zachodzi na podstawie nadawania, odczytywania oraz permanentnego interpretowania pojawiających się sygnałów, zarówno słownych, jak i pozawerbalnych (Chomczyńska-Rubacha 2011: 244). Dorosły komunikując się z dzieckiem, daje mu wsparcie i wzorce, buduje w ten sposób rusztowanie ułatwiające wkroczenie w świat języka. Małgorzata Żytko podaje, że zgodnie z teorią interakcji społecznych język stanowi wyraz zachowań komunikacyjnych, które są uzależnione od relacji z osobami je podejmującymi, a „opanowywanie języka odbywa się za pośrednictwem innych ludzi, przy ich znaczącym wsparciu, a nie wyłącznie na skutek własnej aktywności dziecka wynikającej z kontaktu z językiem dorosłych” (Żytko 2010: 11). Zgodnie z teorią interakcyjnej intencjonalności „w procesie komunikowania się nadawca wytwarza określoną wypowiedź, którą uważa za stosowną w danej sytuacji i zgodną z jego intencją wypowiedzenia czegoś, co uważa za ważne (...). Mechanizm przyswajania języka polega na odczytaniu intencji innych osób, które są uczestnikami komunikacji i wychwytywaniu określonych wzorów w sposobach posługiwania się językiem” (Tamże: 11). Wzorce porozumiewania się dominujące w klasie szkolnej są jednym z elementów szkolnego środowiska uczenia się. „Klasa szkolna stanowi bezpośrednie środowisko uczenia, miejsce, w którym nawiązuje on interakcje z nauczycielem i rówieśnikami. Interakcje te są kontekstem procesów dydaktycznych i jako takie warunkują efekty uczenia się” (Chomczyńska-Rubacha 2011: 244). W niniejszym artykule chciałabym nawiązać do teorii interakcyjnej intencjonalności wywodzącej się z koncepcji J. Brunera i skonfrontować ją ze sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniem na etapie nauczania początkowego. Chciałabym przedstawić wypowiedzi nauczycielek klas I–III, będące przykładem nawiązywanych przez nie relacji werbalnych z uczniami, a na ich podstawie zastanowić się, jakiego rodzaju rusztowanie buduje szkoła.

¹ Teorie wiążące nabywanie kompetencji językowej w interakcjach społecznych opisuje psycholingwistyka i socjolingwistyka. Według Della Hymesa warunkiem skutecznego porozumiewania się jest używanie języka stosownie do danej sytuacji. Według niego kompetencja językowa jako znajomość i rozumienie kodu, w którym ludzie się porozumiewają jest niewystarczająca. Dlatego Hymes zaproponował pojęcie kompetencji komunikacyjnej obejmującej odpowiednie dostosowanie użycia języka do interakcji, w jakiej się pojawił (Hymes 1972: 281).

Edukacja jako zorganizowana komunikacja

Człowiek stale wchodzi w interakcje z innymi ludźmi i komunikuje się z nimi, jednak szkoły to specyficzne miejsca, ponieważ „mówienie jest w nich czymś najważniejszym. Szkoła sama w swej istocie jest miejscem, w którym zachodzi proces porozumiewania się, jest ona właśnie po to” (Barnes 1988: 11). Stefan Mieszalski, badając interakcje w klasie, postrzega proces kształcenia w kategoriach interpersonalnej komunikacji (1990: 155). John Fiske podkreśla, że edukacja jest formą zorganizowanej komunikacji, która jest ujmowana w dwóch podstawowych perspektywach. Pierwsza z nich obejmuje komunikację jako proces linearny, jednokierunkowy i statyczny, obejmujący przekaz informacji między nadawcą a odbiorcą. Według perspektywy opozycyjnej jest to dynamiczny proces intencjonalnej wymiany przekazów, dokonywania interpretacji aktów komunikacyjnych w toku zachodzących równolegle interakcji między podmiotami, umożliwiający doświadczanie zarówno siebie, jak i innych, co prowadzi w konsekwencji do zrozumienia drugiej osoby i tworzenia międzyludzkich relacji (Fiske, 2008: 16–18). Dorota Klus-Stańska i Marzena Nowicka na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań określiły dominację w polskiej szkole podejścia redukcyjno-instrumentalnego (2014). Generuje ono szkolne blokady rozwoju mówienia takie, jak kult formalnej poprawności, ubóstwo sytuacji językowych, brak zgody na język osobisty ucznia. Powyższe kategorie nie są odrębne, ale pozostają we wzajemnych związkach. Autorki omawiając szkolną komunikację przyjmują, że „pod wpływem oddziaływań szkoły w umyśle ucznia mogą powstać dwa odmienne przekonania co do natury poznawanego świata. Zgodnie z tym przekonaniem uczniowie będą opisywać i wyjaśniać rzeczywistość, nadawać wartość jej elementom i wsłuchiwać się w znaczenia innych. Pierwszy z tych światów, to świat wyborów: wielowymiarowy, bogaty, złożony, uwikłany w osobiste decyzje i takie wartości, jak wolność i indywidualność. Drugi to świat indoktrynacji: prosty, jednoznaczny, zamknięty, przewidywalny, zunifikowany i homogeniczny” (Tamże: 103). O każdym z tych światów myślimy i mówimy w zupełnie innym kodzie. Niestety kod, jakim porozumiewają się uczestnicy szkolnych interakcji dąży do realizowania tego drugiego, ograniczonego świata i w taki też sposób rzutuje „na rozwój języka i strategii komunikacyjnych podejmowanych w klasie szkolnej, ale przede wszystkim pozostaje w relacji ze sposobami rozumienia świata lansowanymi przez szkołę i przez nią egzekwowanymi” (Tamże: 103).

Przenikanie się mowy i myślenia jest wzajemnie uwarunkowanie, ponieważ, jak pisze M. Chomczyńska-Rubacha „nie tylko mówimy tak, jak myślimy, ale i myślimy tak, jak mówimy. Wzorce porozumiewania się w klasie szkolnej wpływają zatem na rozwój poznawczy uczniów, kształtują reguły spostrzegania i porządkowania rzeczywistości. Wpływają także na percepcję relacji społecznych, na sytuowanie uczniów wobec treści przekazów kulturowych, czy to w pozycji biernego odbiorcy, czy aktywnego ich rekonstruktora” (2011: 244–245). Jak nie trudno zauważyć (por. Żytko 2010, Klus-Stańska, Nowicka 2014, Nowicka 2010, Chomczyńska-Rubacha 2011, Mieszalski 1990, Cackowska 1998, Janowski 1989), że w polskiej edukacji publicznej dominuje jednostronne podejście

do komunikacji opierające się na nauczycielskiej transmisji informacji. Nauczyciel porozumiewa się z uczniami w instrumentalny sposób a „[j]ęzyk w warunkach klasy szkolnej jest zarówno narzędziem, jak i (przede wszystkim) środkiem nauczania/uczenia się” (Chomczyńska-Rubacha 2011: 244). Douglas Barnes pisze o klasie, jako o miejscu, w którym istnieje umowa, często narzucona z góry przez nauczyciela, dotycząca tego kto mówi, do kogo, kiedy i w jaki sposób. Zauważa on, że „choć w pomieszczeniu jest tylko jedna osoba dorosła, to jednak mówi ona chyba więcej, niż wszystkie dzieci razem wzięte. Stanowi ona ośrodek uwagi wszystkich, bo zadaje wiele pytań i żąda natychmiastowych odpowiedzi” (Barnes 1988: 7–8).

Klasa szkolna jest pierwszym miejscem publicznym, w którym dziecko nabywa umiejętności zabierania głosu na forum. Jednak jest to miejsce, które cechuje ubóstwo form komunikacyjnych, które objawia się przez niezwykłą monotonię sytuacji społecznych, w jakich uczniowie podejmują komunikację (Klus-Stańska i Nowicka 2014: 94). Przyczyny dopatrywać się można w dominacji tradycyjnej organizacji lekcji, podczas której mówienie ogranicza się do krótkiego i zwięzłego odpowiadania na z reguły krótkie pytania nauczyciela, a „[m]odel pytanie-odpowieź całkowicie zdominował nauczanie szkolne” (Tamże: 95). S. Mieszalski zauważył podczas swoich badań, że funkcją nauczycielskich pytań jest „[a]tomizowanie materiału na poszczególne wiadomości, które są zarazem odpowiedziami, wymuszanie oczekiwanych zachowań” (Mieszalski 1990: 166). Taki sposób komunikacji nie zachęca dzieci do współpracy i wpływania na tok lekcji, wręcz przeciwnie – uzależnia uczniów od nauczyciela. Nauczyciel zajmuje uprzywilejowaną pozycję dzięki prawu do „wymagania odpowiedzi”, ale i decydowaniu, czy odpowiedzi udzielane przez ucznia są prawdziwe. Władza o orzekaniu prawomocności uczniowskich komunikatów pokazuje, że „mamy do czynienia z asymetrycznym układem relacji i zróżnicowanym zakresem uprawnień obu stron (...). Przekaz jest jednoznaczny: rolą ucznia jest reagowanie na polecenia nauczyciela i trafne odczytywanie jego intencji i oczekiwań” (Chomczyńska-Rubacha 2011: 246). Biorąc pod uwagę, że nauczyciel i uczeń to dwa podstawowe podmioty procesu edukacyjnego, to wytworzona między nimi relacja będzie miała kluczowe znaczenie dla efektywności kształcenia. M. Nowicka jednak zaznacza, że „[s]zkolne relacje nauczyciel-uczeń nie mają charakteru symetrycznego i uczestniczące w nich dzieci stale podlegają dominacji nauczycieli. Władza nauczycielska determinuje przebieg codziennych praktyk socjalizacyjnych na lekcjach” (2010: 156). We współczesnej szkole, mimo wielu postulatów, przeważa frontalny styl nauczania z dominującym nauczycielem w centrum. Uczenie się odbywa się za pośrednictwem transmisji nauczycielskiej wiedzy i nawet jeśli odbywa się ona przy wykorzystaniu metod innych niż pogadanka, to z góry zaplanowane są „właściwe” reakcje i odpowiedzi uczniów. Co więcej nauczyciel sprawuje kontrolę nad przestrzenią werbalną w klasie, a „[j]ego dominację podkreśla zajmowanie uprzywilejowanego miejsca w przestrzennym układzie klasy. Dzięki temu ma możliwość nawiązania kontaktu wzrokowego ze wszystkimi uczniami, podczas gdy kontakt uczniów między sobą jest utrudniony” (Chomczyńska-Rubacha 2011: 247).

Lucyna Kopciewicz zwraca uwagę, że mimo iż klasa mogłaby funkcjonować w sposób mniej oficjalny i sprzyjać spontanicznym i familiarnym formom kontaktów, to „szczególną troską otoczone są relacje publiczne, zawsze wrażliwe na rozmaite różnice sił i statusów podmiotów mówiących. Upraszczając sprawę, można przyjąć, iż silny mówi, natomiast słaby milczy” (Kopciewicz 2009: 18). Radykalni pedagodzy określają szkolne doświadczenia grup zdominowanych mianem wprowadzania w kulturę milczenia. Elżbieta Putkiewicz (2011: 100–112) przeprowadziła badania dotyczące komunikowania się nauczycieli i uczniów klas III–IV, z których wynika, że treningowi milczenia podlega aż 70% badanej uczniowskiej populacji. Ponadto 89% badanych dzieci przyznawało się do lęku przed zabieraniem głosu podczas zajęć. Badaczka zwraca uwagę na silną potrzebę sprawowania kontroli przez nauczycieli, ich poczucie dominacji, co objawia się wymuszaniem właściwych zachowań i karania. Co ciekawe, nauczyciele nieświadomi własnej dominacji, postrzegają ucznia jako jednostkę na niższym poziomie hierarchii, podlegającą nauczycielowi i zależną od jego oczekiwań, której zadaniem jest sprawne wykonywanie poleceń, odpowiadanie na pytania, a nie inicjowanie rozmowy. Bardzo interesujące są rozbieżności w przyczynach zakłóceń procesu komunikacji w opinii uczniów i nauczycieli, jakie udało się ustalić badaczce. Uczniowie jako powód niezabierania głosu deklarowali lęk i obawę przed szyderstwem i ironią ze strony nauczycieli. Nauczyciele natomiast obwiniali uczniów za niskie kompetencje komunikacyjne wynikające z takich przyczyn, jak niezdyscyplinowanie, nieśmiałość, brak motywacji itp. lub przypisywali je obiektywnym czynnikom zewnętrznym, jak zatłoczone klasy, brak środków dydaktycznych i zmienność pracy szkoły powodującą przemęczenie dzieci.

D. Barnes porównuje uczenie się w klasie szkolnej do gry, której zasad trzeba się nauczyć i według nich postępować, aby odnieść sukces. Jednak te reguły są bardzo zawiłe, ulegają nieustannym modyfikacjom (Barnes 1988: 10). L. Kopciewicz uważa, że kluczowym aspektem pracy nauczyciela jest zarządzanie interakcjami oraz procesem mówienia i słuchania. Według autorki „klasa szkolna jest miejscem interakcji i komunikacji, a praca nauczycielska polega na organizacji i zarządzaniu komunikacją, innymi słowy – na kontroli uczniowskiego mówienia i słuchania. Działania pedagogiczne nauczycieli i nauczycielek są przede wszystkim działaniami komunikacyjnymi w skali indywidualnej i zbiorowej, polegającymi na tworzeniu takiego środowiska uczenia się, w którym cisza (słuchanie) i komunikacja znajdują się we względnej równowadze” (2011: 85). Autorka, precyzując relacje zachodzące między nauczycielem a uczniem, uważa, że „proces zarządzania klasą szkolną, jako specyficzną przestrzenią odbywa się poprzez narzucane reguły, wersje porządku oraz system sankcji i nagród. Nauczyciele i nauczycielki określają reguły i ustalają porządek, a po pewnym czasie nabierają biegłości w ich narzucaniu uczennicom i uczniom. Bardzo istotny aspekt zarządzania klasą związany jest z niewerbalizowanymi oczekiwaniami nauczycielek i nauczycieli w odniesieniu do pożądanых czy typowych zachowań, sposobu poruszania się uczennic/uczniów po klasowej przestrzeni, dystrybucji materiałów i pomocy dydaktycznych. W ten sposób każdy konkretny nauczyciel i nauczycielka włączeni są w procesy definiowania akceptowalnych zachowań

uczniowskich oraz określania kar za ich nieprzejawianie” (Kopciewicz 2011: 90). Powyższe stwierdzenia ustanawiają nauczycielską rolę jako permanentnie związaną z władzą, dominacją i konfliktem.

Podstawowym problemem poddanym przeze mnie pod rozwagę jest, jakim językiem posługują się nauczyciele w stosunku do uczniów w nauczaniu początkowym? Na podstawie przytoczonej literatury można postawić hipotezę, że nauczyciele za pomocą języka **socjalizują dzieci do funkcjonowania w strukturze władzy i kontroli**. W celu zweryfikowania powyższego stwierdzenia przeprowadziłam obserwację zajęć w klasach początkowych w 3 publicznych szkołach podstawowych w dużym mieście wojewódzkim w roku szkolnym 2013/2014, a składały się na nią 34 zajęcia nauczania zintegrowanego prowadzonych w sumie przez 12 nauczycielek. Obserwacja ukierunkowana była na sytuacje użycia języka, które nosiły znamiona przemocy werbalnej nauczyciela wobec dzieci. Nauczyciel stosował w nich takie środki językowe, jak sarkazm, ironia, żart, pytanie retoryczne, generalizacja czy perswazja. Na podstawie poczynionych przeze mnie obserwacji wyróżniłam kilka rodzajów sytuacji wdrażania dzieci do funkcjonowania w podporządkowaniu się władzy, które określiłam jako:

- nauczycielski dryl, czyli działanie „po szkolnemu”,
- kult formalnej poprawności,
- kult ciszy,
- fasada pozorów.

Poniżej scharakteryzuję każdy rodzaj sytuacji.

Nauczycielski dryl, czyli działanie „po szkolnemu”

Pierwszym z wyszczególnionych przeze mnie rodzajów sytuacji jest podporządkowanie dziecka nauczycielskiemu drylowi i zmuszanie do działania „po szkolnemu”. W takich sytuacjach nauczycielska władza przejawia się w języku w postaci zazwyczaj bardzo **szczegółowych instrukcji wykonania zadania i kontroli ich przestrzegania**. Ilustruje to sytuacja mająca miejsce w klasie I podczas nauki pisania w kaszy, kiedy uczennica zgłosiła, że już umie pisać wprowadzaną literę, nauczycielka ignorując jej umiejętności odpowiedziała *ale ja prosiłam, żeby zająć się tacką*. Podobna sytuacja miała miejsce w klasie III w trakcie wykonywania kartki świątecznej. Nauczycielka, zapytana przez ucznia o możliwość ozdobienia pracy, odpowiedziała stanowczo, ucinając wszelkie samowolne sposoby wykonania zadania *dziecko, na razie napisz życzenia, takie było polecenie!* Ponadto nauczyciel wydaje częste ponaglenia ogniskujące uwagę ucznia np.: *ale pisz, pisz. Tu nie ma czasu na pogaduchy* lub *teraz tylko życzenia mnie interesują*. Niejednokrotnie błędy popełniane przez dzieci spotykały się z krytyką i upokorzeniem ze strony nauczyciela. Taka sytuacja miała miejsce podczas ćwiczeń językowych polegających na wskazywaniu położenia głoski względem innej. Nauczycielka na forum klasy podkreśliła błędy uczennicy słowami: *po, no przecież, nie przed! Myśl trochę, Kamila!* Jaskrawym przykładem nauczycielskiej dyrektywności jest sytuacja, która wydarzyła się w klasie III

podczas wykonywania kartek bożonarodzeniowych. Dzieci otrzymały gotowe, zgięte już odpowiednio prostokątne kawałki brystolu. Zadanie polegało na narysowaniu na nich pastelami – zgodnie z zademonstrowanym wzorem wykonanym przez nauczycielkę – gałązki z bombkami. Na koniec nauczycielka rozdała wydrukowane życzenia, które należało wkleić w środek kartki. Jeden chłopiec jednak wyciął swoje życzenia zgodnie z kształtami wersów. Spotkało się to z niezadowoleniem nauczycielki, która wyrwała mu te wycięte życzenia z ręki, wyrzuciła do kosza i dała nowe, niewycięte, podniesionym głosem mówiąc: *Czy kazałam wyciąć? Nie możesz zrobić normalnie, tylko jak zwykle po swojemu!* Dyrektywność i kontrola przejawiała się w konieczności wykonania zgodnie z zaprezentowanym wzorem. Podobnie świadczy o tym uwaga nauczycielki poczyniona uczennicy klasy III: *to jest według Ciebie małe „s”?* *Jak będziesz duża to sobie będziesz tak pisać!* Nauczycielka w swojej wypowiedzi podkreśliła brak możliwości decydowania ze względu na fakt bycia „nie-dorosłym”, z czego wynika, że dzieci nie mają prawa i możliwości do podejmowania decyzji chociażby w kwestii kroju własnego pisma. Kolejne przykłady ilustrują wspomnianą poprawność, o której, jak wynika z wypowiedzi, decydować może jedynie nauczyciel: *no powiedz co chcesz napisać, to ja ci powiem, czy to jest dobrze.* Czasem nauczycielka tonem głosu wzbudzała powątpiewanie w poprawne wykonanie zadania: *ale czy na pewno dobrze?* Nauczycielki przejawiały czasem konieczność kontrolowania uczniów i ich zachowania nawet w sytuacjach swobodnych. W klasie I na początek dnia odbywało się powitanie. Dzieci w kręgu na dywanie miały „przybijać sobie żółwiki”. Jednak nauczycielka stale instruowała dzieci, poprawiając je i strofując: *nie tak, zobacz, w ten sposób. Ale jak będziecie się wygłupiać to...Prześcieście się popisywać!!*

Powyższy przykład ilustruje skalę kontroli, jaką nauczyciel rozciąga nad dziećmi, zwłaszcza zajmując obszary, które nie mają znaczenia dydaktycznego i jednocześnie upośledzają ich społeczne znaczenie.

Kult formalnej poprawności

Drugi rodzaj sytuacji wdrażania dzieci do podporządkowania określiłam jako „kult formalnej poprawności”. Jego istotą jest dbałość nauczyciela o **formalną poprawność wypowiedzi**. D. Klus-Stańska i M. Nowicka twierdzą, że „[f]ormalizacja językowych wymagań poprawnościowych, do których dostosować się musi uczeń, skłania go do rezygnacji z komunikatów osobistych, jako niewypróbowanych wcześniej w klasie i niezalegalizowanych przez akceptację nauczyciela. Niskie zróżnicowanie sytuacji językowych pogłębia rozdział między komunikacją szkolną a językiem używanym poza kontrolą nauczyciela” (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 92).

Nauczyciel kładąc nacisk na formalną poprawność wypowiedzi używa perswazyjnego języka wymuszającego konkretny sposób konstruowania wypowiedzi, a raczej – odpowiedzi. Należy zaznaczyć, że uczeń w procesie edukacji ma bardzo ograniczoną możliwość praktykowania języka, werbalne interakcje są sterowane przez nauczyciela i muszą odbywać się zgodnie z narzuconym sztucznym schematem mówienia pełnym zdaniem.

Ogranicza to naturalność posiadanych kompetencji językowych na rzecz sformalizowanego i sztucznego języka, który „służy głównie do egzekwowania określonych wiadomości, a nie jest instrumentem komunikowania się z nauczycielem i rówieśnikami w klasie” (Żytko 2010: 24). Na podstawie własnych obserwacji niestety jestem zmuszona zgodzić się z powyższymi stwierdzeniami, ponieważ nie sposób wymienić wszystkich przykładów będących przejawem „kultu ładnego mówienia”. Najczęściej powtarzały się takie zwroty:

N: *Ładnie powiedz.*

N: *Dobrze, ale proszę pełnym zdaniem.*

N: *Pamiętajcie, że odpowiadamy pełnym zdaniem.*

N: *Jaka jest pogoda zimą? Tylko proszę pełnym zdaniem.*

„[Ż]le rozumiana poprawność powoduje, że komunikacja na lekcji jest sztuczna, pompatyczna, niezręczna. A więc pod względem stylistycznym niepoprawna (sic!). Przykładem niech będzie powszechny wymów formułowania wypowiedzi pełnym zdaniem, co stanowi błąd hiperpoprawności” (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 93). Na obserwowanych lekcjach nauczycielki jak mantrę powtarzały „ładnie powiedz” lub „pełnym zdaniem”. Co ciekawe, w wielu przypadkach ta druga forma dosłownie brzmi „ale pełnym zdaniem”, co samo w sobie pełnym zdaniem nie jest. Na jednych zajęciach w klasie III nauczycielka zwróciła uwagę na formę pełnego zdania 16 razy, co daje w przybliżeniu trzyminutową częstotliwość. Podobne spostrzeżenia zostały wysnute podczas innych badań (por. Żytko 2010, Klus-Stańska, Nowicka 2014, Nowicka 2010). D. Klus-Stańska i M. Nowicka, omawiając kategorię kultu formalnej poprawności stwierdziły, że „[b]ez względu na wagę omawianego przez ucznia zagadnienia, lekceważąc jego zaangażowanie w przedstawianą treść i wreszcie łamiąc zasady dobrego zachowania, które nie akceptują przerywania komuś, kto mówi – nauczyciel czuje się w obowiązku poprawić formalny błąd” (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 93). Dzieci w szkole uczą się, że „jak” się mówi jest ważniejsze, niż „co” się mówi.

Szkoła podporządkowania

Częstym przejawem agresji werbalnej w nauczaniu początkowym jest dominacja słowna poprzez żart. Na początek należy jednak wprowadzić rozróżnienie czystych przejawów werbalnej agresji od zwykłych, niewinnych i zabawnych żartów. W pierwszym przypadku celem agresora jest osłabienie przeciwnika i zdobycie nad nim przewagi przez upokorzenie czy poniżenie. Osoba padająca ofiarą agresji werbalnej zdaje sobie sprawę z intencji agresora, co uświadamia jej własne reakcje somatyczne i psychiczne jak strach, stres, poczucie osaczenia, upokorzenia, osłabienia, napięcie. Odwrotne skutki wywołać ma żart w czystej postaci, mający służyć osobie do której jest kierowany, ma tę osobę rozbawić i wywołać pozytywne reakcje jak rozluźnienie, odprężenie, poczucie przyjemności. Natomiast agresja werbalna pod postacią żartu stanowi pomieszenie dwóch powyższych elementów.

Agresor działając środkami humoru chce mniej lub bardziej świadomie upokorzyć ofiarę, o czym zresztą ofiara jest informowana przez reakcje somatyczne i emocjonalne, jak napięcie, smutek, przykrość, drżenie rąk. Podejmowanie odwetu jest jednak blokowane przez „agresora-żartownisia” strategią uzasadnienia, że są to tylko żarty. W ten sposób sprawca wprowadza zamieszanie w interpretację cielesnych i emocjonalnych reakcji ofiary, określając je jako fałszywe, nieprawomocne, uznając je za wynik przewrażliwienia i „braku poczucia humoru”. Wywołuje to konsternację odbiorcy, ponieważ „unieważnia podmiotowe odczytania sygnałów ciała i emocji mówiąc, że powinny być one odczytane w inny sposób. Wprowadzenie niejednoznaczności w ocenie intencji i odbioru powoduje wahania i niepewność ofiary odnośnie tego, czy słusznie uznała agresora za agresora, czy jej interpretacja nie była zbyt pochopna, czy jej sposób odczuwania był właściwy, wreszcie – czy rzeczywiście była ofiarą. Ofiara traci »grunt pod nogami«, nie wie, co dokładnie się stało, »czuje się dziwnie«, co gorsza – zaczyna powątpiewać we własne zdolności odczuwania i interpretowania zdarzeń. Jednym słowem zamęt w sferze jednoznacznych sygnałów i niejednoznacznych interpretacji powoduje wahanie, które służy agresorowi działającemu zazwyczaj bezkarnie w domenie żartów – pozwala mu zachować przewagę w zakresie intencji i wycofać się na bezpieczne terytorium przez narzucenie ich odczytań. Zatem agresor umacnia swój »stan posiadania« – zachowuje uprzywilejowaną pozycję zezwalającą mu na dowolne i bezkarne żonglowanie konsekwencjami” (Kopciwicz L., 2011: 93–94).

Na obserwowanych lekcjach nauczyciele bardzo często stosowali sarkazm w stosunku do uczniów:

N: (zwracając uwagę przeskadzającemu jej chłopcu) *Dziękuję ci bardzo, Wojtek. Mam nadzieję, że jesteś zadowolony.*

N: *Tylko jedną tradycję zapamiętałeś z prezentacji? No uczeń trzeciej klasy to już więcej się wypowiada!*

N: *No przecież macie ustaloną swoją grupę, jak to nie wiesz gdzie usiąść? Się trochę zastanów!*

N: (do ucznia, który w niewłaściwym miejscu wpisał życzenia na swojej kartce): *o Boże, jakby pierwszy raz kartkę z życzeniami dostał!*

N (do ucznia): *Bo uparcie chcesz wymóc na mnie, żebym zapytała Piotrka, a mogę o coś zapytać? Dziękuję bardzo.*

N: (widząc, że dwie uczennice rysujące sobie w zeszytach obrazki niezwiązane z zajęciami) *No pięknie! Po prostu wspaniale. Popisałyście się, że hej!*

Z reakcji dzieci odnosiłam wrażenie, że uczniowie nie potrafili odczytać intencji nauczyciela przekazywanych w postaci sarkastycznej uwagi czy retorycznego pytania. Dopiero gdy pojawiała się sankcja w postaci kary (*wstań i postój sobie, otrzymujesz minus, poproszę zeszyt do korespondencji [z rodzicami]*), dzieci orientowały się o chodzi. Siła tych odczuć była czasami wzmacniana przez dodatkową reakcją klasy w postaci śmiechu, a nawet nawiązujące do żartu komentarze. W wielu sytuacjach nauczyciel nawet poniża ucznia za

udzielone odpowiedzi lub zachowanie. Świadczy o tym między innymi zaobserwowana sytuacja, kiedy dzieci rozwiązywały ćwiczenia dotyczące domów dla zwierząt. Uczeń pyta, czy mysz mieszka w klatce. W odpowiedzi nauczycielka ironizując powiedziała: *nie, nie w klatce, w chlewie!*

W odpowiedziach uczniów często uzewnętrznia się ich globalny pogląd na szkołę. Miało to miejsce podczas rozmowy o gwarze śląskiej. Nauczycielka poprosiła dzieci, żeby spróbowały ułożyć swój język, kiedy słowa znaczą coś innego zgodnie z umówionym kodem. Uczeń zaproponował: *Lekcja to zło, przerwa to wolność, a wyjście to zbawienie*. Nauczycielka odpowiedziała obracając to w żart: *idź ty, jak ty już coś wymyślisz...*

Nieodłącznym elementem sarkastycznych wypowiedzi są pytania retoryczne. W komunikatach skierowanych do uczniów pojawiały się bardzo często: *a co ty sobie wyobrażasz?; dlaczego go zaczepiasz?; a czym ty się teraz zajmujesz?*, (do ucznia III klasy): *nie umiesz czytać? Napisane masz w poleceniu!* (do chłopca, który komentował swoje postępy w poszukiwaniu zeszytu w plecaku podczas lekcji), *czy jak ty nie masz zeszytu to cała klasa ma go szukać u ciebie w plecaku?* Nauczycielki nie oczekiwały na te pytania odpowiedzi, a nawet nie pozwalały im udzielić, przerywając dziecku rozpoczętą wypowiedź. Retoryczne pytania pojawiały się w sytuacjach wymagających zaprowadzenia dyscypliny lub zwrócenia uwagi na błędne wykonywanie zadania. Jednak jeśli chodzi o nauczycielską krytykę zachowania lub pracy ucznia równie często jak retoryczne pytania pojawiały się generalizacje: *Proszę, Adam jak zwykle nie słucha; Możesz się w końcu uspokoić?! Zawsze to samo, zawsze nie uważasz, a potem nie wiesz, co jest do zrobienia*. Podczas jednych zajęć nauczycielka przerywała nawet czytanie opowiadania i powiedziała: *Jeszcze nie pora na odpowiedź i nikt was o to nie pytał. Przerwałam, bo Franek jak zwykle nie słucha tylko szuka powodu żeby mnie zdenerwować. Nie chcesz słuchać tak jak wszyscy. Stań. Ustań sobie koło tablicy i poczekaj, aż my skończymy*.

W ostatniej przytoczonej wypowiedzi pojawiła się konsekwencja za niewłaściwe (według nauczycielki) zachowanie ucznia. Z komunikacją w szkolnych warunkach wiązać się różnorakie sankcje. Dotyczą one oczywiście uczniów i przybierają zazwyczaj postać ocen, wpisów do dzienniczków, czasem surowsze kary. Zbigniew Nęcki stwierdza, że to właśnie z „sankcji szkoła dawniejsza i współczesna jest najbardziej znana” (Nęcki 2006: 11), gdzie kary cielesne zostały wparte przez kary psychiczne, społeczne, emocjonalne. Autor podkreśla, że „sankcje bywają podstawową formą komunikacji, sankcje otwarcie wypowiedziane (i znane bez mówienia np. władczy gest, czy spojrzenie nauczyciela), czy sankcje sugerowane pośrednio (zakaz opuszczania klasy, dodatkowa klasówka itp.)” (tamże). Wyłania się przewaga, jaką nauczyciel sprawuje w stosunku do ucznia i która plasuje go zawsze na uprzywilejowanej pozycji. Funkcjonowanie nauczyciela pracującego zgodnie z przewodnikiem metodycznym opiera się na wyborze tematu komunikatów, zadaniu do niego pytań, a następnie sugerowanie oczekiwanych odpowiedzi. Uczniowie dostosowują się do aktów komunikacyjnych, a ich wszelka aktywność w tym obszarze jest wyreżyserowana i z góry zaplanowana przez nauczyciela. Stwarza to pozory dialogu i wypacza pierwotne znaczenie pojęcia komunikacja, które wywodzi się z łacińskiego *co-*

municatio i oznacza wymianę, łączność, rozmowę. Łacińskie *communis* oznacza wspólny, powszechny, a *comunicare* to dzielić, brać udział, czego trudno się doszukać w relacjach werbalnych nauczyciela z uczniami.

Poniższy przykład ukazuje, w jaki sposób nadmierne używanie sankcji wobec dzieci obraca się przeciwko nauczycielowi. Sytuacja miała miejsce w klasie trzeciej, w której obserwowałam kilka lekcji, jednak na każdych reakcje nauczyciela były analogiczne. Na jednych z zajęć nauczycielka dała „minus” chłopcu, który bardzo głośno zgłaszał się do czytania tekstu, czyli poniekąd wyrażał swoją aktywność. Niewielkie przewinienia zazwyczaj kończyły się żądaniem zeszytu do korespondencji, ale kiedy podobne zachowania powielali kolejni uczniowie nie zawsze reakcja nauczyciela była taka sama – niektórzy dostawali minusy, inni byli tylko uciszani. Świadczy to o braku sprawiedliwości ze strony nauczyciela, o którą uczniowie czasem sami starali się ubiegać:

N: Robert, przestań w końcu gadać i zajmij się pracą!

U: A jemu to tylko pani zwraca uwagę, a ja to minus dostałem!

N: Właśnie, Robert, proszę, minusik.

Sankcje bardzo często przejawiały się w formie sarkastycznej groźby: *jeszcze komuś minusik? Stawiam minusy, proszę bardzo; każda osoba, która marudzi dostanie dodatkową pracę domową.*

Nauczycielki zazwyczaj skupiały się głównie na dziecięcych brakach, a nie na ich mocnych stronach. Wyrażały to przez publiczną krytykę lub pochwałę: *z jedną zagadką sobie nie poradziliście, no, cóż... (rozczarowana) trudno.* W tym przypadku większe znaczenie miało nierozwiązanie jednego zadania niż rozwiązanie wszystkich pozostałych. Podobnie w sytuacji, gdy nauczycielka publicznie na forum klasy wskazuje najsłabsze osoby w klasie, podkreślając ich słaby wynik na sprawdzianie: *wszystkie osoby, oprócz dwóch zostały szóstkami. Piotrek i Marek nie poradzili sobie tak dobrze i dostali niższe oceny.*

Trening ciszy

Kolejnym wyróżnionym przeze mnie rodzajem sytuacji wzmacniających podporządkowanie ucznia był „trening ciszy”. Było to szczególnie widoczne w sposobie pracy jednej z obserwowanych nauczycielek, który wyróżniał się szczególnym zamiłowaniem do ciszy. Kobieta bardzo często w specyficzny sposób uciszała klasę mówiąc, a raczej głośno szepcząc „ciiiszzzzz” oraz rozdawała w czasie zajęć bardzo dużo minusów. Na jednej z lekcji zadaniem dzieci było narysowanie na kartce tego, co dzieci lubią w szkole, a na jej odwrocie to, czego nie lubią. Na ilustracji jednego z uczniów została narysowana pani nauczycielka stojąca przy ławce z uczniem i mówiąca (w dymku) „ciiiszzzzz”. Inny uczeń narysował zeszyt pełen minusów. Wskazuje to na fakt, że zachowanie nauczycielki nie pozostaje obojętne dla uczniów, a nawet wpływa negatywnie na ich odczucia związane ze szkołą.

Dyrektywność i kontrola przejawiały się niejednokrotnie za pomocą różnych narzędzi mających zastąpić nauczycielski głos, zwracając jednocześnie uwagę dzieci. Popularnym przyrządem do uciszania dzieci jest tamburyno lub gwizdek, rzadziej uderzenie w stół czymś twardym (jak dziennik, podręcznik, przyrządy geometryczne do tablicy). Jest to sposób nauczyciela na zawładnięcie werbalną przestrzenią, gdy zostaje ona zdominowana przez uczniów. Ogranicza również podjęcie przez nich aktywności oraz umożliwia nauczycielowi zarządzanie udzielanymi przez dzieci odpowiedziami. Dotyczy to często również zabaw dydaktycznych, których przebiegiem steruje nauczyciel nie pozwalając na swobodę, przez co odbywa się ona w stresie i presji. Przykład takiego zdarzenia miał miejsce w klasie trzeciej podczas zabawy geometrycznej. Dzieci otrzymały plastikowe figury geometryczne od nauczycielki, która rozdała je z koszyczka pełnego tych pomocy. Zabawa polegała na porównywaniu tych figur z uwzględnieniem różnych kryteriów, jak kolor, ilość boków, nazwa, itp.

U: *Proszę pani, a mogę sama wylosować?*

N: *Nie.*

U: *A czemu?*

N: *Bo nie. Każdy ma taki, jak mu dam.*

Czasem chęć nauczycielki trzymania się swoich oczekiwań przesłaniała potrzeby uczniów, co ilustruje następująca sytuacja zaobserwowana w klasie II, kiedy dziewczynka pochyliła się i zaczęła szukać czegoś w plecaku. Gdy nauczycielka to zauważyła podniesionym głosem powiedziała: *siadaj!* Dziewczynka usiadła posłusznie. Po dłuższej chwili podniosła rękę nieśmiało. Gdy nauczycielka udzieliła jej głosu uczennica zapytała, czy może wyjąć z plecaka okulary. Nauczycielka spokojnie zgodziła się jednym krótkim *tak*, nie rozwijając wypowiedzi. Uczennica ponownie zaczęła szukać okularów w plecaku, co zostało jej przerwane poprzednim razem. Nauczycielka oczekująca odpowiedzi na zadane pytanie, zinterpretowała zachowanie dziewczynki jako przeszkadzanie na lekcji. Nie miała zamiaru słuchać tłumaczeń dziewczynki, dopiero gdy ta podporządkowała się regule zgłaszania się do odpowiedzi i został jej udzielony głos, mogła wyjąć okulary umożliwiające jej uczestniczenie w zajęciach.

Fasada pozorów

Kolejny rodzaj sytuacji dyrektywności nauczyciela w komunikacji z uczniami określiłam jako „edukację pozorów”. Pierwszym jest **pozór samodzielności i swobody**. Nauczyciel szczegółowo tłumaczy zadania do wykonania, podaje przykłady rozwiązania. Czasem nawet propozycje nauczyciela są nimi jedynie z nazwy, a w rzeczywistości są wytycznymi. Ilustruje to następująca sytuacja. Nauczycielka mówi: *Ten początek zdania to jest moja propozycja, ale możesz zmienić. No to dokończ to zdanie, czy co?!* Nauczycielka „zapropozowała” na tablicy początek zdania, a następnie poleciła dzieciom, żeby je przepisały

i dokończyły. Wszelkie prace z wzorem i dyktowanie kryteriów implikują przy podobnych sytuacjach pytania dzieci *jakim kolorem podkreślić?*, *jak zaznaczyć?* oraz uwagi nauczyciela np.: *ja nie prosiłam, żeby wpisywać nazwy miesięcy* (mimo możliwości dokonania tego w kalendarzu). Dzieci przyzwyczajają się do proszenia o bardzo szczegółowe instrukcje, bo gdy zrobią coś „po swojemu” spotykają się z krytyką nauczyciela.

Decyzja nauczyciela jest ostateczna i niepodważalna, czego przejaw miał na przykład miejsce podczas dobierania się w grupy przez ciągnięcie kolorowych żetonów. Nauczycielka zabrała dziewczynkę z innej grupy do mniej licznej, mimo protestów dziecka. Dziewczynka już ucieszyła się na widok koleżanek, z którymi będzie pracowała, jednak musiała podporządkować się nauczycielce, która nie zaproponowała jej zmiany zespołu, a za rękaw przeprowadziła do innej drużyny.

Pozór równości nauczyciela i dzieci to kolejna kategoria, która jest ustanowiona przez odwieczną zasadę „nauczyciel mówi – uczniowie słuchają”. Władza nauczycielska determinuje zasady w klasie, jak chociażby ta, w której to osoba dorosła udziela głosu dzieciom. Przykład takiej sytuacji miał miejsce w klasie trzeciej, kiedy chłopiec z końca klasy zapytał głośno o coś nauczycielkę.

N: *Jak chcesz coś powiedzieć to podnieś rękę. Ja szanuję, jak chcesz coś powiedzieć, ty szanuj mnie.*

U: *Ale proszę pani...*

N: *Ręka, ręka!!*

Nauczycielki, zadając pytania, stwarzały często **pozór myślenia** uczniów, ponieważ miały na celu uzyskanie oczekiwanych odpowiedzi, a wzbudzenie refleksyjności odpowiadającego dziecka, o ile w ogóle się pojawi, będzie efektem ubocznym. Nauczyciel oczekuje konkretnej odpowiedzi i w tym celu dopytuje tak długo, aż dostanie ją, na którą czeka. Poniżej opisany został przykład zaobserwowany w klasie III przedstawiający sugerowanie toku myślenia i wdrażanie do określonego schematu. Zajęcia dotyczyły zapisywania działań z dopełnianiem do pełnej dziesiątki przy przekraczaniu progu. Jeden z chłopców nie rozpisał zadania, jednak policzył dobrze.

N: (pyta klasę) *Czy to dobry sposób?*

KLASA: *Nieeeee...*

N: *Jak trzeba liczyć?*

Kilka osób podaje sposób przekrzykując się.

N: (pokazując palcem działanie w zeszytcie chłopca) *Popraw.*

Indywidualizacja nauczania też jest **pozorna**, ponieważ według poczynionych obserwacji dotyczy tylko dzieci pracujących szybko. Tacy uczniowie mają na wykonanie zadania tyle czasu, ile potrzebują, a pracujące wolniej najczęściej muszą przerwać i dokończyć w domu.

N: *Kończymy.*

U: *Ale je jeszcze nie skończyłam...* (Zwraca się proszącym tonem.)

N: *Trudno.* (Krótko ucina nauczycielka, nie spoglądając na dziewczynkę.)

Podobnie sytuacja wygląda, kiedy uczeń nie jest przygotowany do zajęć. Podczas zajęć, na które trzeba było przynieść lusterka, dzieci które ich zapomniały usłyszały od nauczycielki: *nie masz lusterka – nie robisz*. Pokazuje to ignorancję nauczyciela i brak szacunku do uczniów. Mimo że niektórzy nie przygotowali się do zajęć, to nauczycielka powinna umożliwić im inną aktywność.

Z pozorem indywidualizacji wiąże się też czekanie. Wspomniani wyżej uczniowie, wykonujący szybciej zadania muszą czekać, niejednokrotnie beczynnie, na resztę klasy: *musimy wytrzymać, wiem, że trudno; kto skończył cierpliwie czeka; kto napisał siada prosto, żeby mogła zobaczyć kto skończył*.

Warto też zaznaczyć, że nie każdy ma możliwość wzięcia udziału w różnego rodzaju działaniach na lekcjach. Podczas zajęć matematycznych nauczycielka poprosiła kilka chętnych osób o wylosowanie przykładu do rozwiązania. Uczennica zapytała, czy każdy będzie mógł wylosować działanie, na co nauczycielka odpowiedziała: *nie, bo byśmy musieli tu siedzieć i siedzieć*.

Unifikacja wiedzy o świecie przekazywanej w szkole rodzi wiele problemów, ponieważ nauczyciel przekazuje dzieciom społecznie akceptowane treści, zgodne z wiedzą i wartościami ogółu. Jest to pewna wypadkowa wszystkich poglądów, zwłaszcza tych najmniej radykalnych. Zagrozeniem dla pracy nauczyciela jest przekazywanie kanonów zawartych w podręcznikach czy przewodnikach metodycznych ograniczających wieloaspektowość postrzegania danego zjawiska i sprowadzając je do jednej konkretnej, wzorcowej sytuacji. Zgadzam się ze Z. Neckim, który wątpi w efektywność takiego postępowania. Autor podkreśla, że często nauczyciele nie podejmują działań wychowawczych, ponieważ wymagałoby to partnerstwa i rozumienia drugiej strony. Twierdzi dalej, że „kompetentny nauczyciel nie powinien ograniczać się do przekazu informacji – ma budować wartościowych ludzi” (Nęcka 2006: 11).

Ku zmianie?

Przytoczone przykłady ukazują szkołę znad podręcznika i zeszytu, a proces edukacyjny jawi się w nich jako sztuczny i wyreżyserowany. Nauczycielki w języku, jakim zwracały się do dzieci używają swojej władzy i dominacji jako osoby dorosłe, zwłaszcza w stosunku do tych uczniów, którzy nie spełniali ich oczekiwań. Kiedy zajęcia przebiegały zgodnie z planem nauczycielki, ta odnosiła się do dzieci z szacunkiem i spokojnie. Jednak, kiedy uczniowie udzielali niewłaściwych odpowiedzi, zadawali „nieodpowiednie” pytania, zabierali głos w sposób niezgodny z ustalonymi regułami itp. komunikacja zmieniała się diametralnie na niekorzyść ucznia. Wnioski płynące z przeprowadzonych przeze mnie obserwacji są zbieżne z ustaleniami z badań M. Żytka, na podstawie których stwierdza,

że „sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami cechuje dyrektywność, narzucanie przez nauczyciela »jedyne go słusznego« punktu widzenia, brak możliwości formułowania przez uczniów dłuższych wypowiedzi i prezentowania własnego zdania”, ponadto „dominuje wymiana komunikatów inicjowanych przez nauczyciela, zwykle z całą klasą lub pojedynczymi uczniami w schemacie: nauczyciel zadaje pytanie – uczeń udziela odpowiedzi” (Żyto 2010: 21). Rozmowy są pozorne, ponieważ nauczyciel zadając pytanie sam już zna odpowiedź, chce jedynie, żeby wyartykułował ją uczeń. Nawiązywane interakcje werbalne mają charakter odtwórczy, skupiają się na analizowaniu tekstów zasłyszanych lub odczytanych, a „rzadko podczas zajęć szkolnych pojawiają się interakcje inicjowane przez uczniów, pytania kierowane od ucznia do nauczyciela czy rówieśników, wymiana opinii między uczniami” (Tamże: 22).

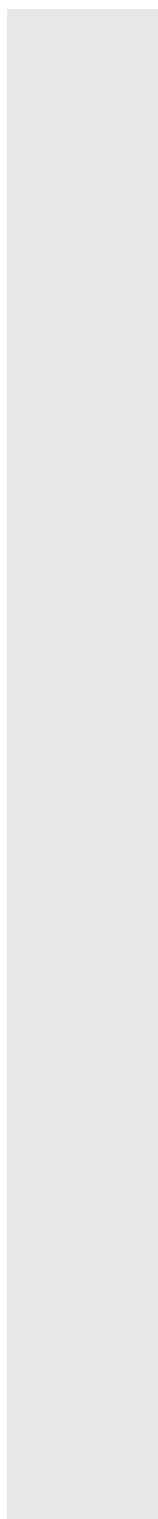
Jakakolwiek zmiana nie będzie możliwa, jeżeli będzie wdrażana w nauczanie, w centrum którego niezmiennie stoi nauczyciel i nie ma zamiaru odsunąć się w cień. Z. Kwieciński uważa, że edukacja jest odporna na zmianę, opóźniona jest przez pełnienie roli przechowalnika poprzednich stanów rzeczy, a co więcej „radikalna zmiana treści lub form pracy szkoły nie wydaje się możliwa, a przede wszystkim zdaje się być bezskuteczna i przynosi skutki bumerangowe, gdyż powiększa alienację szkoły wobec życia, sprzeczność między treściami i formami pracy wewnątrz szkoły i wzmacnia szkołę jako narzędzie alienacji jej wychowanków i dezintegracji ich osobowości” (Kwieciński 2007: 24–25). Język jako narzędzie edukacyjne powinno być traktowane z uwagą i rozsądkiem. O ile dzieci można usprawiedliwić, ponieważ dopiero szlifują swoje umiejętności, to nie znajdują racjonalnego wytłumaczenia dla pedagogów. Niektóre kwestie nauczyciele powinni po prostu przemilczeć, ponieważ nie służą one procesowi edukacyjnemu, a wręcz odwrotnie – hamują dziecięcę zdolności poznawcze.

Literatura

- Cackowska M., (1998), *Komunikacja jako wyznacznik system nauczania*. W: Mrózek R. (red.), „Kultura – język – edukacja”, t. 2.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hymes D.H. (1972), *On communicative competence*. W: Pridge J.B., Holmes J. (red.), *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, Penguin.
- Janowski J., (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kopciwicz L., (2009) *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczniów i uczniów*. W: Kopciwicz L., Zierkiewicz E. (red.), *Koniec mitu niewinności?* Warszawa, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Kopciwicz L. (2011), *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Warszawa, Difin SA.

- Mieszalski S., (1990), *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Necki Z., (2006) *Kompetencje i umiejętności komunikacyjne nauczyciela – zarys problemów*. W: Maliszewski W.J. (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych: praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice pedagogiczne*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Fiske J.(2008), *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Wrocław, Astrum.
- Putkiewicz E. (2002), *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa, Wydawnictwo APS.

RECENZJE



Piotr Prósiniowski

Uniwersytet Gdański
norse.bard@interia.pl

(Nie)winnność literatury, a budowanie tożsamości dziecka

Recenzja książki Tisona Pugha, *Innocence, heterosexuality, and the queerness of children's literature*. New York 2011, Routledge

Mamy obowiązek pisać prawdę, co jest szczególnie istotne, gdy tworzymy opowieści o nieistniejących ludziach w nieistniejących miejscach. Mamy obowiązek pamiętać, że prawdziwe nie jest to, co się dzieje; chodzi o mówienie prawdy o tym, kim jesteśmy. W końcu fikcja literacka to kłamstwo, które mówi prawdę.

Neil Gaiman, wykład dla The Reading Agency (14 października 2003)

W szeroko pojętym dyskursie edukacji zawsze pojawia się problematyka literatury dla młodych i jej roli w procesie socjalizacji, czy możliwych sposobów wspierania rozwoju kompetencji dziecka. Książka Tisona Pugha nie obiera jednak za cel analizy podręczników czy publikacji naukowych kształtujących przyszłych nauczycieli. *Innocence, heterosexuality, and the queerness of children's literature* bazuje na znanej i popularnej literaturze dziecięcej i młodzieżowej; na książkach, które wraz ze swoimi odbiorcami dorastają, kształtując ich tożsamość i poglądy.

Książka została podzielona na dwie, niezwykle nasycone ideowo i treściowo rozwinięte części. Pierwsza z nich – wstęp, posiadający tytuł tożsamy z tytułem całej książki, jest pozornie ograniczony, praktycznie jednak wyklada nie jedną a wiele teorii stojących za tytułową „odmiennością” czy „niewinnością” w literaturze – tworzy idealną bazę dla czytelników, którzy niekoniecznie posiadają duże doświadczenie w badaniu literatury dziecięcej i młodzieżowej. Autor przywołuje w tej części książki nie tylko autorów powieści, ale także ikony psychologii, na przykład Zygmunta Freuda, czy innych badaczy tego gatunku literatury, na przykład Marię Nikolajewą. Ta część książki ukazuje różnego rodzaju paradoksy oraz oczekiwania względem młodych odbiorców literatury, dotyka kwestii fetyszycacji niewinności i nie tylko. Ukazuje konstrukty bohaterów literackich i zarysowuje obraz opisywanych w drugiej części wybranych pozycji z kanonu literatury dziecięcej i młodzieżowej.

W drugiej części, podzielonej na osiem rozdziałów, analizie zostają poddane wybrane książki/serie: *Czarnoksiężnik z Krainy Oz*, *Domek na Prerii*, *Mroczne Materie*, *Harry Potter*, *Seria Niefortunnych Zdarzeń*, *Artemis Fowl*, *Zmierzch*, *Boy Meets Boy*¹.

Zawarte w książce analizy należą do sumiennych – zjawiska, postacie, zdarzenia zostały poddane solidnej analizie kulturowej i znaczeniowej, a w swoich próbach „rozebrania fenomenów” Tison Pugh wychodzi także poza ramy książki, ku wydarzeniom dziejącym się wokół tytułu. Doskonałym przykładem jest rozdział skupiający się na serii J.K. Rowling – *Harry Potter*. Pugh poszukuje zaprzeczenia niewinności i znajduje go, znajduje miłość i rozwój seksualności, alkohol, bestialstwo, jednakże skupia się na tym, co w „polskim uniwersum” może okazać się najbardziej kontrowersyjne, czyli na dyskursie homoseksualizmu. Oparty jest na postaci Dumbledora, niezwykle istotnej postaci w całej serii – dyrektora Hogwartu, Szkoły Magii i Czarodziejstwa. Jest swojego rodzaju mentorem i opiekunem Harrego Pottera. Kontrowersje i szerszą dyskusję wywołała autorka przyznając, że tworząc postać Albusa Dumbledora, stworzyła go jako homoseksualistę². Czemu jednak fakt ten jest niemalże niewidoczny w serii? Czy na tle innych wydarzeń, którym daleko do niewinności, uczynienie orientacji Dumbledora niemalże niewidoczną wyznacza granice tego, co dopuszczalne i tego, co nie? Rozdział skupiający się na serii brytyjskiej pisarki odpowiada nie tylko na te pytania, ale także dotyka innych spraw społecznych, chociażby tabuizacji.

Innym przykładem ciekawej interpretacji jest „rozebranie” *Serii Niefortunnych Zdarzeń*. Tison Pugh poprzez analizę postaci Violet, Klause oraz Sunny dopatruje się odejścia od podziału na „pasywne kobiety” i „aktywnych mężczyzn” oraz tego, co „kobiece” i tego, co „męskie”, jednakże zauważa także słabości prób równego traktowania kobiet. Podkreślone zostają tematy traktowania kobiet jako obiektów pożądania. W rozdziale dotyczącym *Serii Niefortunnych Zdarzeń* Tison Pugh wyróżnia ważną rolę odczytywania aluzji oraz nawiązań kulturowych.

Także inne rozdziały książki traktują o ważnych elementach dyskursu seksualności, kobiecości, męskości, hetero-normatywności i co najważniejsze (nie)winnosci literatury. W przestrzeni książek odnajdziemy tematykę młodych trójkątów miłosnych, szeroko przewijające się problemy dojrzewania, czy masochizm miłosny – ten widoczny w popularnej serii *Zmierzch* Stephenie Meyer.

Książka Tisona Puga jest kompleksową analizą tego, co w Polsce wciąż pozostaje w sferze tabu – dotyka dyskursu oczekiwań społecznych wobec dziecka, jednocześnie ukazując paradoksy, sprzeczności oraz niekonsekwencje, nie tylko ze strony nauczycieli, czy rodziców, ale społeczeństwa jako takiego. Autor stara się ukazać to, co wciąż zostaje poddane tabuizacji, poprzez konfrontacje tego, co przyjęte zostało na zasadzie umowy społecznej, tego, co nauczane i kulturowo powielane, z wytworami kultury literackiej,

¹ Ostatni tytuł – *Boy Meets Boy* (pol. *Chłopak spotyka chłopaka*) – w przeciwieństwie do reszty książek/serii, nie został przetłumaczony na język polski ani też w ogóle wydany w Polsce.

² Wyznanie J.K. Rowling ma swoje odzwierciedlenie między innymi w postaci licznych wiadomości, także na popularnych stronach informacyjnych takich, jak BBC News: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/7053982.stm>.

oczekiwaniami i żądzami wypływającymi z samych odbiorców literatury, żądzami popartymi sukcesami wydawniczymi oraz popularnością wielu tytułów czy autorów. Ukazuje także coś, co nazywa „końcem niewinności”, zjawiskiem obecnym już w literaturze, odejściem od schematu „dziecka niewinnego, wolnego od żądz, seksualności, czy grzechu”, ukazując tutaj przykłady z jedynej (z analizowanych pozycji) nieprzełożonej na język polski książki *Boy Meets Boy*, zauważając jednocześnie, że niewinność jest pozostaniem pasywnym, jako że wielbiona przez wielu dorosłych niewinność jest „aktem nicnierobienia”, pozostaniem wolnym od pewnych uczynków, działań i myśli.

Warto przypomnieć, że autor poprzez rozumienie odmienności czy „dziwności” (ang. *queerness*) nie nawiązuje jedynie do dyskursu homoseksualizmu czy trans-płciowości, ale także do tematyki płciowości jako takiej – ról społecznych, płci kulturowej, „męskości” i „kobiecości”, odmienności dziecka od dorosłego, czy miłości. Dzięki szerokim rozważaniom stara się wykraczać poza typowe i wąskie pojęcia, prowadząc nas w kierunku szerszego pojmowania problematyki i bardziej holistycznego spojrzenia na relacje, płciowość i tytułową odmienność i niewinność.

Innocence, heterosexuality, and the queerness of children's literature stwarza idealną okazję dla pedagogów do zadania sobie pytań na temat własnych oczekiwań wobec młodych odbiorców kultury, skłania także do krytycznego spojrzenia zarówno na stare, jak i nowe książki z badanego gatunku. Jest to istotne nie tylko ze względu na pobudzenie własnego krytycznego myślenia, ale także z powodu pracy z dziećmi i dorosłymi z różnych środowisk, o zróżnicowanym habitusie ergo o różnych potrzebach edukacyjnych i kulturalnych. Tison Pugh w pewien sposób uwrażliwia nas na płytkie postrzeganie „dziecięcej niewinności”, na sprzeczne oczekiwania wobec dzieci oraz zmusza nas do swojego rodzaju idiosynkrazji³ i otwiera na jakościowo nowe postrzeganie tematyki niewinności, odmienności, literatury dziecięcej oraz jej odbioru.

Warto sobie postawić pytanie o to, dlaczego książka ta, pomimo swojej aktualności i innowacyjności, nie została przetłumaczona na język polski. Tison Pugh niejako odpowiada na niezaprzeczalną popularność analizowanych książek. Dobór tytułów nie jest przypadkowy i wszystkie poza jednym doczekały się polskich wersji językowych. Większość z nich jest także dostępna w postaci adaptacji filmowych czy seriali stworzonych według oryginalnego tekstu. Towarzyszą tym filmom i serialom także dodatkowe produkcje oparte na motywach z tych książek czy zainspirowane tematyką i bohaterami. Czy książka ta została z góry napiętnowana wciąż napiętym (w Polsce) dyskursem gender często wspominanym przez media i szerzącym niepokój? *Innocence, heterosexuality, and the queerness of children's literature* nie jest przecież tworem przedstawiającym ideę samą w sobie, a przykładem studium elementu tworu kultury, który jest niezaprzeczalnie obecny także na półkach polskich księgarni i na polskich ekranach. Podobne pytanie można zadać odnośnie wspomnianej niejednokrotnie, jedynej nieprzetłumaczonej książki

³ Tutaj rozumianej w ujęciu Lecha Witkowskiego jako nowy konstrukt myślowy stworzony ze zmienionego pojmowania na przykład zjawiska; wyczulenie na złożoność problemu, jego powagę, wymiar czy istotę.

ze wszystkich analizowanych przez Tisona Pugh'a – *Boy Meets Boy*. Czy Polska nie jest gotowa na książki dotyczące krytyki teorii niewinności dziecięcej zarówno w kontekście literatury naukowej, jak i tej popularnej, przygotowanej dla dziecięcej i nastoletniej publiczności?

Pomimo niedostępnej polskiej wersji recenzowanej książki, mam nadzieję, że trafi ona zarówno do nauczycieli wczesnej edukacji, którzy codziennie podczas swojej pracy obcuja z literaturą dziecięcą, jak i do badaczy kultury, których tekst ten może zainspirować do prowadzenia podobnych badań w Polsce; badań nad literaturą dziecięcą dostępną w naszych księgarniach i obecną na półkach w naszych domach i szkołach. Bo tak jak zauważył cytowany na wstępie do niniejszej recenzji Neil Gaiman, teksty, które trafiają do nas i do dzieci powinny być prawdziwe, czyli przygotowane na każdego odbiorcę z osobna; nie sprowadzające czytelników do jedyne go słusznego wzorca, jako że taki nie istnieje. Dzięki temu pozostawiamy lukę pustą, ale znaczącą. Wolne miejsce dla dziecka, które bez widma oczekiwań społeczeństwa będzie miało zagwarantowaną przestrzeń do bycia prawdziwym sobą.

Tomasz Prymak

Uniwersytet w Białymstoku

t.prymak@uwb.edu.pl

O patologii i zagrożeniach cyfrowego pokolenia

Recenzja książki Stanisława Kozaka, *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i szkołach*. Warszawa 2014, Wydawnictwo Difin SA.

Żyjemy w czasach, w których cyfrowe media wyznaczają charakter codziennego funkcjonowania. To, co do niedawna zarezerwowane było dla nielicznych i wtajemniczonych – przedstawicieli nauki, techników czy inżynierów – obecnie jest dziś na wyciągnięcie ręki. Człowiek jednym kliknięciem myszki czy dotknięciem klawiatury telefonu komórkowego jest w stanie wykonać większość przypisanych mu zadań. Nowoczesne środki przekazu umożliwiają nawiązywanie nowych znajomości, wymianę poglądów czy dokonywanie zakupów „konsumpcyjnego dobra” właściwie z każdego zakątka naszego globu. Niewyczerpane zasoby informacji zamieszczonych w globalnej sieci dają odpowiedź na nurtujące nas pytania, odnalezione w niej filmy lub galerie coraz częściej zastępują telewizję czy kino. Temu wszystkiemu towarzyszy coraz wyższy stopień dostępności, atrakcyjność formy i to, co deklasuje tradycyjnie już rozumiane masowe media takie jak książki, prasa, radio czy telewizja: współczesny Internet jest medium interaktywnym, umożliwiającym przemienność ról nadawcy i odbiorcy.

Trudno zatem zaprzeczyć, że globalna sieć jest jednym z istotniejszych nośników zmian cywilizacyjnych we współczesnym świecie. To dzięki niej zachodzi radykalna zmiana przestrzeni społecznej i kontekstu społecznego, w którym znajduje się jednostka. O ile jednak jesteśmy świadomi walorów zarówno Internetu, jak i innych nowoczesnych środków przekazu, o tyle nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że stanowi on przestrzeń, która stwarza środowisko wytwarzające warunki do ujawniania się nowych form patologii. „Internetowa eksplozja była tak nagła – jak twierdzi P. Wallace – że nie zdążyliśmy się przyjrzeć temu nowemu środkowi komunikacji dokładnie i z dystansu spojrzeć na nie jak na nowy rodzaj środowiska, które może wyrzucić potężny wpływ na nasze zachowania”¹.

Godny uwagi przykład poszukiwania rozwiązań tak newralgicznego społecznie problemu stanowi książka Stanisława Kozaka *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i szkołach*. Jej autor jest pedagogiem i psychologiem, twórcą kilkunastu monografii naukowych poświęconych problematyce szeroko rozumianych patologii, m.in. *Patologia eurosieroctwa w Polsce* (2010), *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży* (2011), *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego. Przyczyny i skutki braku empatii w rodzinie i w środowi-*

¹ P. Wallace, *Psychologia internetu*. Wydawnictwo Rebis, Poznań 2001, s. 15.

sku pracy (2012) oraz *Patologia fonoholizmu. Przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego* (2013). Tym razem podejmuje problem funkcjonowania rodziny w Polsce w XXI wieku w kontekście wpływów wywieranych przez technologię cyfrową.

Pierwszy rozdział recenzowanej książki, poświęcony problematyce teoretycznych ujęć rodziny, stanowi kompendium wiedzy na temat tej grupy społecznej. Autor dokonuje pogłębionej systematyzacji definicji rodziny, odwołując się do terminologii zaproponowanej przez wielu autorów – począwszy od A. Comte'a. Przyjmuje, że struktura rodziny, jako grupy społecznej powiązanej stosunkiem małżeńskim i rodzicielskim, ma wymiar wewnętrzny, na który składają się: status ekonomiczny, poziom kulturalny, układ stosunków i styl życia, poziom moralny, atmosfera wychowawcza, a także zewnętrzny, do którego autor zalicza powiązania społeczne. S. Kozak zauważa, że prawidłowo ukształtowanej strukturze rodziny sprzyja realizacja określonych zadań, zaś jej zachwianiu towarzyszą określone dysfunkcje, dezintegrujące jej rolę wychowawczą, materialną oraz opiekuńczozabezpieczającą. Korzystając z dorobku pedagogiki społecznej, autor przytacza i analizuje podstawowe czynniki dezintegrujące rodzinę i pozostawiające swoje piętno na funkcjonującym w jej ramach dziecku. Największe niebezpieczeństwo dostrzega w przemocy, alkoholizmie i innych uzależnieniach.

Wartość tej części pracy sprowadza się nie tylko do podjęcia przez S. Kozaka udanej próby usystematyzowania dotychczasowej wiedzy zgromadzonej w ramach klasycznej już problematyki patologii w rodzinie. Autor wykracza bowiem poza tę sferę przedstawiając i analizując nowe, groźne uzależnienia specyficzne dla współczesnej rodziny, takie jak pracoholizm czy eurosieroctwo, oraz wskazuje na ważną jej cechę, za którą uważa otwartość na Internet, posługiwanie się smartfonami, tabletami i podobnymi do nich urządzeniami.

Współczesne pokolenie ceni sobie bowiem nowoczesną technologię cyfrową. Z danych statystycznych wynika, że w roku 2014 liczba użytkowników Internetu sięgnęła ponad 2,5 mld, co stanowi blisko 35% światowej populacji. Natomiast liczba internautów w Wielkiej Brytanii sięgnęła blisko 90%, a w przypadku Stanów Zjednoczonych – 80%². Co ciekawe, w 2014 r. co czwarty mieszkaniec planety posiadał aktywne konto na portalach społecznościach typu „Facebook”, „Twitter” czy „Qzone”. W niektórych państwach świata współczynnik posiadania i korzystania z mobilnej telefonii sięgnął ponad 100%, co oznacza, że na jednego mieszkańca przypada w nich więcej niż jeden telefon komórkowy³.

Podobne tendencje można zauważyć także w Polsce. Z danych Fundacji Centrum Badań Opinii Społecznej wynika, że od roku 2010 internauci stanowią w Polsce ponad połowę ogółu dorosłych, a korzystanie z zasobów internetu przynajmniej raz w tygodniu deklarowało w 2014 r. blisko dwie trzecie badanych (63%). Liczba użytkowników portali społecznościowych stale rośnie: jeszcze w 2008 r. co piąty Polak posiadał aktywne konto,

² Statystyki opublikowane przez agencję We Are Social. <http://wearesocial.net/blog/2014/08/global-social-media-users-pass-2-billion/>, 08.12.2014.

³ Ibidem.

obecnie wartość ta zbliża się do 40%. Średnia liczba godzin w tygodniu, spędzanych online przez młodszą część polskiej populacji, sięga 15 godzin⁴. Jeszcze bardziej powszechne korzystanie z zasobów globalnej sieci deklaruje młodzież. Badania zrealizowane na ogólnopolskiej losowej próbie 65 szkół: liceów, techników i zasadniczych szkół zawodowych, wskazują, że wśród młodego pokolenia dostęp do Internetu jest niemal powszechny, ponieważ w domu mają go prawie wszyscy badani (97%). Jak wynika z deklaracji respondentów, spędzają oni średnio trzy godziny dziennie w Internecie, co piąty badany poświęca na to od czterech do pięciu godzin, choć są także tacy (9%), którzy deklarują przeznaczanie na pobyt w sieci od sześciu do co najmniej dziewięciu godzin⁵.

O tym, jak istotny jest dla współczesnej młodzieży Internet wraz z oferowaną przez globalną sieć perspektywą wolnej wymiany myśli, świadczą także protesty z 2012 r. przeciwko planom polskiego rządu związanym z przystąpieniem do umowy ACTA (ang. *Anti-Counterfeiting Trade Agreement*), mającej za założenia pomóc w kształtowaniu jednolitej polityki krajów świata wymierzonej przeciwko naruszaniu własności intelektualnej. Współczesna młodzież, nastawiona z reguły niechętnie wobec działań instytucjonalnego aparatu władzy i opornie włączająca się w społeczne dyskursy, podjęła szereg działań i właściwie wymogła wstrzymanie procedury związania się powyższą umową.

S. Kozak zauważa, że istotnym elementem w środowisku kształtującym osobowość dzieci i młodzieży są również instytucje edukacyjne, takie jak przedszkole i szkoła. Stąd też drugi rozdział monografii poświęca edukacji cyfrowej we współczesnych szkołach, „dzisiaj już cyfrowych” (s. 8). Autor recenzowanej monografii dostrzega, że choć szkoła zmienia się wprost proporcjonalnie do społecznych przemian, to stale przyświeca jej cel kształtowania osobowości uczniów. W szerszej perspektywie jest on realizowany przez organy, określające zadania szkoły i innych instytucji, które działają także na rzecz cyfryzacji zasobów naukowych, kulturowych i oświatowych. W związku z tym część rozdziału drugiego zostaje poświęcona charakterystyce programu digitalizacji (cyfryzacji) Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego dotyczącego kultury i szkolnictwa w Polsce. Ponadto autor zwraca uwagę na kompetencje i umiejętności dzieci w zakresie korzystania z Internetu oraz prezentuje niebezpieczeństwa związane z korzystaniem z cyfrowych środków komunikacji, które szczegółowo omawia w rozdziale trzecim.

Omawiana część monografii, odwołująca się do zasobów literatury pedagogicznej, psychologicznej oraz socjologicznej, ujawnia, że w tym obszarze funkcjonują terminy bardzo ogólne, które obejmują szeroki zakres zjawisk związanych z użyciem nowoczesnych technologii komunikacyjnych do realizacji zachowań przemocowych⁶. W publikacjach anglojęzycznych dla określenia tego typu zachowań często używa się terminu „cyberbul-

⁴ *Internauci 2014*, Komunikat z badań CBOS nr 82/2014. www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_082_14.PDF, 09.12.2014.

⁵ Raport: *Młodzież 2013*. Fundacja CBOP. Warszawa 2014. www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_082_14.PDF, 09.12.2014.

⁶ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, nr 1/26 2009, s. 14.

lying⁷, co w dowolnym przekładzie oznacza cyberzastraszanie lub cybernękanie. Pojęcie to definiowane jest jako stosunkowo nowa forma zastraszania następującego w drodze aktu elektronicznej transmisji komunikatu w postaci wiadomości, tekstu, dźwięku bądź obrazu przekazywanego za pomocą urządzenia elektronicznego: komputera, telefonu komórkowego lub innej formy komunikacji bezprzewodowej, gier, konsol bądź pagera⁸. Cyberbullying sprowadza się do celowych gróźb, nękania, zastraszania lub ośmieszania osoby lub grupy osób, wzbudzania w jednostkach uzasadnionego strachu, wysyłania poufnych, prywatnych informacji na temat osoby zastraszanej bez jej zgody, włamań na konta (mailowe, społecznościowe, typu Facebook, Twitter, Google+) i/lub przyjmowania jej tożsamości w celu zniszczenia reputacji bądź przyjaźni osoby zastraszanej⁹. W szerokim ujęciu cyberbullying definiuje się jako „przemoc z wykorzystaniem e-maili, komunikatora internetowego, wiadomości, zdjęć i filmów przesyłanych za pomocą telefonów komórkowych, stron internetowych, blogów bądź innych”¹⁰.

O ile pojęcie cyberbullying na stałe wpisało się w praktykę definiowania działań przemocowych z użyciem nowoczesnych środków komunikacji¹¹, o tyle nie jest ono jedynym określeniem stosowanym do nazywania takich praktyk. W literaturze spotyka się także inne definicje. Dla określenia celowego nękania za pośrednictwem Internetu, ograniczonego do działania online i skierowanego bezpośrednio przeciwko innej osobie, używa się także pojęcia *online/Internet harassment* (nękanie internetowe)¹². Zjawisko to sprowadza się do jawnych oraz intencjonalnych aktów agresji dokonywanych online i skierowanych wobec innych osób. Ich przykłady to obraźliwe komentowane lub celowe ośmieszanie innych w sieci¹³. Natomiast w polskiej literaturze przedmiotu stosuje się takie określenia, jak agresja elektroniczna czy cyberprzemoc. Różnice między nimi są analogiczne do zaprezentowanych powyżej odmienności między pojęciami, a kryteria umożliwiające rozróżnienie obu zjawisk wyznacza relacja między potencjalnym sprawcą i ofiarą, ich możliwości, sztywność przyjmowanych ról, powtarzalność i celowość zjawisk.

⁷ M.in.: P.C. Radkin, K. Fischer, *Cyberbullying from Psychological and Legal Perspectives*. „Missouri Law Review”, Vol. 77, 3/2012, s. 619–640; P. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho, N. Tippett, *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. A report to the Anti-Bullying Alliance, London Unit for School and Family Studies.

⁸ J.J. Remond, L. Kern, L. Romo, *A cyberbullying study: Analysis of cyberbullying, comorbidities and coping mechanisms*. „Encephale” 2014, s. 2.

⁹ Ibidem, s. 3.

¹⁰ J.W. Patchin, S. Hinduja, *Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyber Bullying*. „Youth Violence and Juvenile Justice”, nr 4, s. 151.

¹¹ Pojęcie to często zestawiane jest z ogólnie akceptowaną w naukach społecznych definicją bullyingu jako wrogiego zachowania, gdzie uczeń bądź uczniowie intencjonalnie przez dłuższy czas atakują innego ucznia, który ze względu na przewagę sprawców nie potrafi się bronić. (D. Olweus, *Bullying at school, What we know about what we can do*. Oxford, Blackwell 1993), za: J. Pyżalski, ..., op. cit., s. 14.

¹² J. Pyżalski, ..., op. cit., s. 16.

¹³ M.L. Ybarra, K.J. Mitchell, *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics*. „Journal of Adolescence”, 2004, 27, s. 320.

Niezależnie od zastosowanej nazwy, wspomniane działania cyfrowe wykazują cechy odróżniające je od tradycyjnie rozumianej aktywności podejmowanej w celu wyrządzenia szkody, krzywdy czy wywarcia wpływu na drugą osobę. Do tych odmiennych właściwości zalicza się:

- brak ograniczeń czasowych: strona może być nękana w każdym momencie, gdy urządzenie elektroniczne jest włączone, czyli praktycznie przez 24 godziny na dobę;
- brak ograniczeń co do miejsca: oprawca może znajdować się po drugiej stronie globu;
- anonimowość: istnieje duże prawdopodobieństwo, że strona nękana nie zna tożsamości oprawcy, który pozostaje bezimienny;
- trudności w wykryciu sprawcy, zwłaszcza przez osoby dorosłe, które mogą być słabiej obyte z technologią cyfrową niż dzieci i młodzież;
- nieokreślony czas trwania: upokarzające zdjęcia lub komentarze mogą pozostać w Internecie lub być pobrane praktycznie przez każdego, a więc pozostawiają niezatarte ślady¹⁴;
- ofiara pozostaje w poczuciu pokrzywdzenia ze względu na nieznaną i niewyczerpaną liczbę odbiorców (świadców) kompromitujących treści udostępnianych/publikowanych przez sprawcę¹⁵.

Zarysowanym powyżej patologicznym przejawom komunikowania się dzieci i młodzieży S. Kozak poświęca trzeci i czwarty rozdział publikacji. Omawia w nich też problem internetoholizmu, fonoholizmu czy pozostających do tej pory w sferze tabu zachowań patologicznych związanych ze sferą seksualną człowieka, które podejmowane są w przestrzeni wirtualnej, czyli sekstingu, seksoholizmu, pedofilii czy prostytucji nieletnich, traktowanych nie tylko jako niemoralne, ale też przestępcze formy komunikowania się.

Ponieważ każda wartościowa praca naukowa realizuje – oprócz komponentów teoretyczno-poznawczych – także cele projekcyjne, S. Kozak podejmuje w rozdziale piątym swojej monografii rozważania na temat możliwości zapobiegania patologii cyfrowej i perspektyw leczenia dzieci i młodzieży borykających się z problemami behawioralnymi i uzależnieniem od nowoczesnych technologii. Nie jest to jednak klasyczna wizja profilaktyki pierwszo-, drugo- i trzeciorzędowej, uniwersalnej, selektywnej czy wskazującej. Autor stawia bowiem nowatorskie, niezwykle ciekawe pytania: o istnienie demencji cyfrowej w mózgu człowieka powstającej pod wpływem technologii komunikowania się w cyberprzestrzeni, o pojawianie się wirtualnego JA i tożsamości internetowej, o psychiczny i fizyczny wymiar ekshibicjonizmu dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni (którą określa mianem „cyfrowej głupoty”), czy wreszcie o możliwości leczenia uzależnienia od

¹⁴ N.H. Goodno, *How Public Schools Can Constitutionally Halt Cyberbullying: A Model Cyberbullying Policy that Considers First Amendment, Due Process, and Fourth Amendment Challenges*, Wake Fores L. Rev. 2011, s. 641–653.

¹⁵ S. Bauman, *Cyberbullying: What Counselors Need to Know* (2011), za: P.C. Radkin, K. Fischer, ..., op. cit., s. 622.

urządzeń cyfrowych przez detoks indywidualny i w ośrodkach zamkniętych. Wszystko to osadza w wymiarze praktycznym, odnosząc się do wiedzy niezwykle aktualnej, popartej licznymi badaniami empirycznymi.

Choć coraz większa jest świadomość potrzeby podejmowania działań profilaktycznych, interwencyjnych i korekcyjnych w zakresie zachowań agresywnych wykraczających poza przyjęte standardy, a także coraz bogatsze staje się zaplecze teoretycznych koncepcji w tym obszarze, problem przemocy w sieci nadal istnieje. Być może związane jest to z faktem unilateralnego spojrzenia na opisywane zagadnienie i braku interdyscyplinarnego podejścia do diagnozy zjawiska, czego konsekwencją stanowi wypracowywanie mało skutecznych programów profilaktycznych, które ograniczają działania wyłącznie do jakiegoś wycinka rzeczywistości. Recenzowana monografia *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i w szkołach* wychodzi poza ten schemat i stanowi niewątpliwy wkład w dorobek nauki, stając się przykładem wieloaspektowego spojrzenia na istotny społecznie problem związany z patologicznymi przejawami cyfrowego dzieciństwa i młodości. Jest pozycją cenną nie tylko dla teoretyków, ale i praktyków zajmujących się na co dzień wychowaniem i kształceniem młodego pokolenia. Sam autor zauważa, że praca skierowana jest nie tylko do środowiska naukowego, które podejmuje próbę systematycznego ujęcia problemów społecznych, ale nade wszystko do rodziców i nauczycieli. Warto zatem polecić tę publikację ze względu na jej merytoryczne, wychowawcze i edukacyjne walory.

Autorzy/Authors

Elena V. Belovol – Professor, Moscow State Pedagogical University, Russia

Zlata V. Bojko – PhD, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Katarzyna Ćwirynkało – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Sandra Frąckowiak – mgr, doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Poland

Janina Karoń – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Dorota Klus-Stańska – prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Poland

Marya Kohanovska – PhD, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Tatyana Kuzmishina – PhD, Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education (Russia)

Ewa Lemańska-Lewandowska – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (Poland)

Tomasz Prymak – mgr, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku Poland

Piotr Prósiniowski – mgr, doktorant na Wydziale Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Poland

Wojciech Siegień – dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Poland

Bogdan Stępień – dr, Instytut Analiz Regionalnych, Poland

Kamil Stępień – mgr, Instytut Matematyki, Uniwersytet Jagielloński, Poland

Nina L. Sungurova – PhD, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Elena Y. Shurupova – MA, Centre for Psychological and Pedagogical Support, Moscow, Russia

Monika Wiśniewska-Kin – dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Poland

Agnieszka Żyta – dr hab. prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Lista recenzentów w roku 2014/ List of Reviewers in 2014

(w kolejności alfabetycznej/ in alphabetical order)

Zdzisław Aleksander – Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku/ Ateneum-University in Gdansk (Poland)

Dorota Bogusława Gołębiak – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/ University of Lower Silesia (Poland)

Hana Červinková – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/ University of Lower Silesia (Poland)

Mariola Chomczyńska-Rubacha – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu/ The Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)

Stanisław Dylak – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University (Poland)

Ewa Filipiak – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/ Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)

Tomasz Gmerek – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University (Poland)

Beata Jachimczuk – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University (Poland)

Ewa Jarosz – Uniwersytet Śląski Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)

Ewa Kantowicz – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

Wiaczesław I. Kazarenkow – Российский университет дружбы народов, Москва/ Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia)

Marek Konopczyński – Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie/ Pedagogium Higher School of Resocialization Pedagogics in Warsaw (Poland)

Wiesława Limont – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu/ The Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)

Irina Manokha – East-European Institute of Psychology, Kyiv (Ukraine)

Stefan Mieszalski – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie/ Pedagogical University ZNP in Warsaw (Poland)

Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)

Agnieszka Nowak-Łojewska – Uniwersytet Zielonogórski/ University of Zielona Góra (Poland)

Joanna Ostrouch-Kamińska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

Jan Potworowski – Brunel University London, professor emeritus (Great Britain)

Sylwia Różycka-Jaroś – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Barbara Smolińska-Theiss – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie/ Academy of Special Education (Poland)

Viktar Tapaнceй – Гродненский государственный университет имени Янки Купалы/ Yanka Kupala State University of Grodno (Belarus)

Lucyna Telka – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)

Janina Uszyńska-Jarmoc – Uniwersytet w Białymstoku/ University of Bialystok (Poland)

Monika Wiśniewska-Kin – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University (Poland)

Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic, professor emeritus (Portugal)

Wacław Zawadowski – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw, professor emeritus (Poland)

Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*.
 W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 07.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>)** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as key words (4–7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
 - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Whyfly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 07.04.2011.
5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji/ Issues in Early Education” jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- ‘The Central European Journal of Social Sciences and Humanities’ CEJSH
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- ‘Central and Eastern European Online Library’ CEEOL
(http://www.ceeol.com/aspx/editors_intro.aspx).

Adres Redakcji/ Editor’s address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. 89 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: sklep@gnu.univ.gda.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of „**Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdansk University Press by e-mail (sklep@gnu.univ.gda.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdansk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.univ.gda.pl