

Jolanta Sajdera

## **Spółeczny kontekst edukacji w okresie dzieciństwa**

Czasy współczesne stanowią wyzwanie dla edukacji społecznej, która nie może się sprowadzać do narzuconej zewnętrznie oferty socjalizacyjnej<sup>1</sup>, lecz powinna uwzględniać złożoność warunków, w jakich przyszło żyć wychowankom. Spoglądając na przemiany zachodzące w nurcie pedagogiki polskiej ostatnich dwudziestu lat, można przyrównać je do prawidłowości procesu socjalizacji człowieka – od bycia kontrolowanym do samokontroli. Zwraca uwagę kierunek wyzwalań się spod presji centralizacji, wywieranej przez komunistyczne władze oświatowe, w stronę poszukiwania autonomii przez alternatywne nurty wychowania. Ta droga przemian jest niezwykle trudna zarówno dla polskich jednostek decyzyjnych (władz oświatowych, komisji rządowych, zespołów doradców), które chcą rzeczywiście lub tylko deklaracyjnie „odciąć się” ideowo od poprzedniego stylu rządzenia, jak i samych odbiorców oferty edukacyjnej, rodziców, nauczycieli, wychowanych i kształconych przecież w czasach komunizmu. Wiele zjawisk edukacyjnych wydaje się być zbyt złożonych (i kosztownych), by można je szybko zmienić lub dostosować do standardów UE, nie zawsze przez polskie społeczeństwo akceptowanych. Sposób zmiany organizacji studiów wyższych czy niedopracowany tryb obniżania wieku obowiązku szkolnego 6-latków skłaniają do refleksji nad presją uniformizacji w edukacji polskiej.

Interesujący mnie nurt tych przemian dotyczy także organizowania wychowania społecznego w instytucjach edukacyjnych. W trakcie kilkunastu lat swojego dzieciństwa człowiek nie tylko zdobywa wiedzę o otoczeniu fizycznym, ale także o specyfice środowiska społecznego, w którym jest wychowywany<sup>2</sup>. Dzięki

---

<sup>1</sup> Por. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.

<sup>2</sup> Por. A. Gopnik, A. Meltzoff, P. Kuhl, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Poznań 2004, s. 40.

zdolności do uczenia się i coraz bardziej intensywnym kontaktem z innymi ludźmi człowiek nabywa specyficznego dla danej społeczności sposobu myślenia i odczuwania, a także określonego stylu nawiązywania kontaktów społecznych.

Instytucje wychowania tworzą pomost między swobodną aktywnością dziecka w rodzinie a rytmem obowiązków ucznia. Kontaktowanie się z wieloma rówieśnikami naraz poszerza krąg doświadczeń społecznych dziecka, kontynuując proces jego socjalizacji przez wychowanie w zespole, wiąże się jednak ze wzrostem wymagań, związanych z jego możliwościami poznawczymi. Jednak zmiana formy organizowania procesu uczenia się dziecka często odczuwana jest przez nie jako wzmocnienie negatywne. Z drugiej jednak strony zgromadzenie wielu dzieci w różnym wieku w jednym miejscu przez kilka godzin daje im możliwość tworzenia własnego świata społecznego.

Taka perspektywa znaczenia wychowania społecznego dzieci wskazuje na sposób widzenia kontekstu tworzenia się społeczności w instytucji. Założenie interpretatywne w edukacji wskazuje na konieczność wniknięcia w rzeczywistość społeczną, którą tworzą jednostki, posługując się na co dzień wytworzonymi w toku życia codziennego regułami<sup>3</sup>. Aby zrozumieć złożoność powstawania społeczności dziecięcej, trzeba by zatem przekonać się, na jakich zasadach ona funkcjonuje, a nie przyjmować arbitralnie perspektywy zasad życia społecznego ludzi dorosłych.

Kiedy rozważam sposób, w jaki dzieci budują społeczność, przychodzi mi na myśl obraz Pietera Bruegela *Zabawy dziecięce* (1560), na którym autor przedstawił dzieci podejmujące około 100 różnych zabaw tradycyjnych. Obraz przypomina widok z okna, przez które patrzy dorosły. Dzieci są zajęte sobą, przebywają w świecie rzeczywistości zabawowej, rozumiały tylko przez uczestników zabawy. Grupy takie można określić „społecznością dziecięcą”, ponieważ charakteryzuje je swoisty model funkcjonowania społecznego, w którym wyróżnić można porządek, strukturę oraz ustalone normy postępowania<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Por. W. Feinberg, J. Soltis, *Szkola i społeczeństwo*, Warszawa 2000, s. 78.

<sup>4</sup> Por. J. Bąbka, *Uczenie się we współpracy*, w: *Obszary wspólnego zaangażowania w edukacji dzieci*, red. I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, Zielona Góra 2007, s. 39-53.

Beata Łaciak<sup>5</sup> zwraca uwagę, że grupy dzieci funkcjonują w podwójnej strukturze społecznej, złożonej z rzeczywistości obiektywnej, zastanej, narzuconej przez dorosłych, a także z rzeczywistości subiektywnej tworzonej w relacjach z rówieśnikami. Te relacje tworzą sieć struktury, złożonej z grup nieformalnych, które zmieniają skład zależnie od szeregu czynników powodujących atrakcyjność danego dziecka. Mogą do nich należeć gotowość do wchodzenia w interakcje, atrakcyjność zabawowa, dostępność komunikacyjna, bliskość zamieszkania<sup>6</sup>.

Nieco inne czynniki mają wpływ na strukturę społeczności dziecięcej, organizowanej przez nauczyciela. Tworzy on stałe grupy formalne, na przykład według wieku, alfabetu, wyznacza jawnie i świadomie liderów tych grup (np. dyżurny, przewodniczący, grupowy) oraz niejawnie i nieświadomie (tzw. pupil nauczyciela).

Odmienne konstruowany jest także przez dzieci i nauczyciela porządek społeczny. Dorosły wywodzi go z zasad życia społecznego dorosłych, podczas gdy dzieci kierują się specyficznym sposobem rozumienia norm moralnych oraz dążeniem do utrzymania pozycji w grupie. Konflikty pojawiające się podczas codziennych interakcji między dziećmi powodowane są dążeniem do posiadania akcesoriów do zabawy, ale także chęcią powielania pomysłu zabawy, narzucania swojej woli partnerowi zabawy czy też bezwzględnym respektowaniem umów zawieranych przez dzieci, a często nieczytelnych dla dorosłego<sup>7</sup>.

Dzięki procesowi socjalizacji człowiek staje się „podmiotem zdolnym do społecznego działania”<sup>8</sup>. Współcześnie zwraca się uwagę na dynamikę tego stawania się, a więc interakcje między warunkami środowiskowymi a specyficznymi możliwościami każdego wychowanka.

Brak wiedzy o złożonych mechanizmach socjalizacyjnych w dziecięcych grupach społecznych staje się często przyczyną pierwszych niepowodzeń zawodowych początkujących

---

<sup>5</sup> Por. B. Łaciak, *Świat społeczny dziecka*, Warszawa 1998, s. 142.

<sup>6</sup> Por. J. Sajdera, *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, Kraków 2003, s. 19.

<sup>7</sup> Por. M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, Poznań 2004.

<sup>8</sup> K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 2006, s. 6.

nauczycieli. Widoczna dla dorosłych bezbronność dziecka powoduje podświadome traktowanie go przedmiotowo, gdy konieczne jest uwzględnienie zdolności podmiotu do aktywnego przekształcania swojego środowiska społecznego. Planowane i organizowane działania wychowawcze nauczyciela są jednym spośród wielu czynników socjalizacji.

Upodmiotowienie dokonuje się w relacjach z innym człowiekiem, poprzez wzajemne uznanie się przez strony za podmioty. W relacji nauczyciel – dziecko najczęściej bierze się pod uwagę jeden jej wymiar – związany z osobą dorosłego, podczas gdy istotna jest także perspektywa, z jakiej dziecko spostrzega swego partnera.

Aby można było mówić o „obszarze wspólnego zaangażowania” w tej relacji, nauczyciel powinien w sposób czytelny dla dziecka wyrażać swoją indywidualność. Jako osoba naturalna i spontaniczna w reakcjach, dostępna komunikacyjnie zarazem w werbalnym, jak i niewerbalnym wymiarze komunikowania się, będzie wiarygodna jako partner interakcji. Jednak – jak wykazała w swych badaniach Magdalena Grochowalska – niewielu nauczycieli zauważa

iz obok celowo organizowanych sytuacji sprzyjających rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej dzieci, istotny jest także sposób, w jaki oni sami się zachowują, komunikują z innymi<sup>9</sup>.

Relacja nauczyciel – dziecko zawsze będzie asymetryczna, choć nie zawsze ta asymetria oznaczać będzie „przewagę” ze strony dorosłego. Obserwowane obecnie jest przeciwieństwo zjawisko inwersji nabywania umiejętności, typowe dla społeczeństw charakteryzujących się szybkim tempem rozwoju nowych technologii, gdy to starsze pokolenie uczy się od młodszego na przykład obsługi telefonu, komputera, nawet automatu do karty tramwajowej, znajomości języków obcych.

Dziecko nie oczekuje od dorosłego, aby ten był dla niego partnerem na miarę innego dziecka. W działaniu nauczyciela powinno dominować dążenie do „równoważności” jako naturalnego stanu w relacji dorosły – dziecko, w miejsce usilnego

---

<sup>9</sup> M. Grochowalska, *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, Kraków 2009, s. 103.

przekonywania o równości obu stron<sup>10</sup>. Jest to tym bardziej oczywiste, jeśli weźmie się pod uwagę różnice wynikające z pełnionych ról społecznych, gdzie równouprawnienie nie jest równoznaczne z uprzywilejowaniem którejś ze stron. Jak wskazuje Henryka Kwiatkowska<sup>11</sup>, warunkiem podmiotowej edukacji jest odejście od oferty socjalizacyjnej „nadanej kulturowo” do działań nauczyciela, uwzględniających aktywność z nadania „intencji własnej podmiotu”.

Na wychowanie społeczne dziecka wpływają czynniki środowiskowe, działające w różnym nasileniu przez cały okres wrastania w społeczeństwo ludzi. Zachowania nauczyciela są jednym z szeregu zachowań tak zwanych osób znaczących, kształtujących nabywanie umiejętności społecznych.

Zdaniem Anny Brzezińskiej<sup>12</sup>, społeczny wymiar edukacji wskazuje na rolę nauczyciela przygotowanego, by pomagać wychowankowi w odnajdowaniu swego miejsca w grupie, zgodnie z jego indywidualnymi cechami. Takie poszanowanie dziecka jako odrębnej jednostki wymaga rzecz jasna zdolności wrażliwej obserwacji, o której pisał już mistrz obserwowania dzieci Jean Piaget. Brak szacunku wobec odrębności podmiotowej dziecka widać szczególnie wtedy, gdy nauczyciel, usilnie dążąc do uspołecznienia zachowań dziecka, narzuca mu własny wymiar aktywności społecznej. Nie każdy musi być gwiazdą socjometryczną, w badanej społeczności zwykle najwięcej jest osób utrzymujących stałe relacje z jedną lub najwyżej kilkoma osobami z grupy.

Przygotowanie nauczyciela do pracy z zespołem dziecięcym wymaga posiadania wiedzy deklaratywnej i proceduralnej o mechanizmach socjalizacyjnych grup społecznych. Nauczyciel będzie wówczas „wiedział, że” istnieją określone prawidłowości świata społecznego, w którym żyje wychowanek, a także „wiedziać, jak” wspomagać rozwój społeczny wychowanka, organizować współdziałanie zespołowe, kierować grupą.

---

<sup>10</sup> Por. U. Ostrowska, *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*, w: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, red. U. Ostrowska, Kraków 2002.

<sup>11</sup> Por. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, dz. cyt.

<sup>12</sup> Por. A. Brzezińska, *Model edukacji dla obywatelskiej współpracy i interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną*, w: *Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju*, red. R. Cichocki, Poznań 1996.

Wychowanie społeczne, zdaniem A. Brzezińskiej, powinno być organizowane wokół dostarczania dziecku pozytywnych doświadczeń społecznych oraz wyzwalania aktywności o charakterze współpracy. Nie należy jednak zapominać, że działania nauczyciela realizowane są jako kontynuacja i uzupełnienie kontekstu rodzinnego. Właśnie w placówce przedszkolnej czy szkolnej powinno być miejsce na wsparcie prewencyjne dla wszystkich rodziców nie tylko z rodzin niewydolnych wychowawczo. Borykamy się jednak nadal z brakiem etatów dla specjalistów, którzy towarzyszyliby nauczycielowi w pracy nad dzieckiem i jego rodziną w placówce. Często sama świadomość konieczności kierowania rodziców do poradni psychologiczno-pedagogicznej staje się barierą nie do pokonania. Przed nauczycielem staje zatem niezwykle trudna rola dorosłego, który pokaże dziecku pozytywny wymiar interakcji z drugim człowiekiem, oparty na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa.

Wyzwalanie w grupie wychowanków aktywności o charakterze współpracy, jest tylko pozornie łatwe dla nauczyciela. Aby podołać temu zadaniu, należy odwołać się do Lwa Wygotskiego<sup>13</sup> idei wychowania i uczenia poprzez poznanie społeczne, które powstaje nie tylko przez indywidualną aktywność, ale przede wszystkim przez współdziałanie z innymi. Dorota Klus-Stańska<sup>14</sup> zwraca uwagę na niedokładne odczytanie idei L. Wygotskiego, istotnej dla konstruktywizmu społecznego. W każdej sytuacji wymiany informacji między ludźmi mamy do czynienia ze zjawiskiem nauczania. To ta wymiana interakcyjna, a nie samo obserwowanie działającego dorosłego, stymuluje rozwój poznawczy dziecka. Obserwacja działających wspólnie dzieci pozwala nauczycielowi rejestrować jedynie proces dochodzenia do porozumiewania się uczestników interakcji. Trudny do zaobserwowania jest natomiast proces wzajemnego dopasowywania własnego sposobu rozwiązania problemu do sposobu partnera interakcji, a więc przekraczania przez dziecko granic własnych możliwości.

---

<sup>13</sup> Por. L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2006, s. 35.

<sup>14</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 71.

Zgodnie z koncepcją L. Wygotskiego<sup>15</sup> przyrost umiejętności poznawczych dziecka następuje dzięki internalizowaniu wiedzy przekazywanej w trakcie interakcji z osobą o wyższym (innym) poziomie kompetencji (np. dorosłym, ale także innym dzieckiem). W trakcie takiej współpracy ujawnia się poziom aktualnego rozwoju, wyznaczany przez dojrzałe funkcje poznawcze dziecka oraz poziom potencjalny, pojawiający się w wyniku udzielanego przez dorosłego wsparcia (czy też każdą osobę, posiadającą wyższy poziom umiejętności) w trakcie rozwiązywania problemu. Tak więc strefa najbliższego rozwoju określa zakres, w którym instrukcje osoby dorosłej (lub osoby posiadającej wyższy poziom umiejętności) są najbardziej skuteczne dla dziecka, które chce i potrafi skorzystać z pomocy otrzymywanej z zewnątrz. Michael Tomasello w swoich badaniach wykazał, że dzięki dążeniu do wspólnoty intencji (*shared intentionality*) już w średnim dzieciństwie nabywane są takie umiejętności społeczne, jak na przykład dzielenie uwagi czy dążenie do współpracy.

Dzieci chcą współpracować, kierują się w stronę innych dzieci, lecz z trudnością przychodzi im realizowanie tych chęci współpracy. Wiele konfliktów w grupach dziecięcych związanych jest błędami organizacji pracy wychowawczej. Jedną z dróg do nauki współdziałania jest zachęcanie dzieci do pracy w parach, a więc do interakcji o charakterze nauczającym – *tutoringu*<sup>16</sup>. Ta forma organizowania procesu nabywania wiedzy i umiejętności przez dziecko ma miejsce wówczas, gdy bardziej kompetentny poznawczo rówieśnik przyjmuje na siebie rolę „tutora” w sytuacji zadaniowej. Współdziałanie w parach, a następnie w trzyosobowych grupach, jest możliwe nawet już dla dzieci z najmłodszych grup przedszkolnych. Takie grupy działają w sferze najbliższego rozwoju, stanowiąc dla siebie stymulujące środowisko. Nauczyciel, obserwując aktywne dzieci, może dokonywać diagnozy poziomu umiejętności z różnych zakresów. Nauczanie przez rówieśników, stanowiące składnik struktury organizacyjnej zajęć czy lekcji, staje się efektywne, gdyż wspólna płaszczyzna rozwojowa umożliwia uruchamianie podobnych schematów zachowania w sytuacji zadaniowej u obu uczestników interakcji.

---

<sup>15</sup> Por. L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, dz. cyt., s. 35.

<sup>16</sup> Por. J. Sajdera, *Nauczanie nieformalne. Tutoring jako jedna z form strategii edukacyjnej nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 4(2005), s. 23-27.

Propozycje stosowania modelu kooperacyjnego w praktyce<sup>17</sup> wskazują na to, że dotyczy on zarówno integracji dziedzin wychowania (gdyż wspomagane są tak umiejętności społeczne, jak i poznawcze), jak i integracji osobowej dotyczącej współdziałania dzieci o różnych możliwościach edukacyjnych oraz fizycznych. Organizowanie współdziałania dotyczy także społeczności dziecięcych zróżnicowanych kulturowo, z różnych grup etnicznych.

Podejmowanie zagadnienia społecznego kontekstu edukacji dziecka nie jest łatwe jeszcze z innego powodu – należy zdawać sobie sprawę, że praca nauczyciela określana jest zarówno przez teoretyczne założenia wychowania, prawidłowości rozwojowe wychowanków, jak i wymiar codzienności, powiązany tak z sytuacją ekonomiczną środowiska wychowawczego, jak i stawianymi nauczycielowi wymaganiami władz decyzyjnych, kierujących się sformalizowanymi dokumentami programowymi MEN-u.

Spółeczna przestrzeń edukacji obserwowana z perspektywy nauczyciela wyznaczana jest także przez jego własne doświadczenia bycia edukowanym<sup>18</sup>. Tworzą one podstawy nieuświadomionej często wiedzy potocznej, która ukierunkowuje wyjaśnianie obserwowanych zachowań wychowanków, a także jest podstawą dla gromadzenia nowych sposobów radzenia sobie w rzeczywistości społecznej.

---

<sup>17</sup> Por. K. Topping, *Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce*, w: *Nauczenie w praktyce*, Zeszyty z serii: „Educational Practices”, t. 1, red. A. Janowski, Warszawa 2009, s. 101-116.

<sup>18</sup> Por. M. Kielar-Turska, *Potoczna wiedza o edukacji*, „Psychologia Rozwojowa” 6(2001)1-2, s. 57-69.