

JOANNA MATEJCZUK, ANNA NOWOTNIK, MAŁGORZATA RĘKOSIEWICZ

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## **6-LATEK JAKO PIERWSZOKLASISTA W SZKOLE. ZRÓŻNICOWANIE KODÓW JEZYKOWYCH DZIECKA, RODZINY I SZKOŁY – DLA KOGO SZANSA, DLA KOGO ZAGROŻENIE?**

ABSTRACT. Matejczuk Joanna, Nowotnik Anna, Rękosiewicz Małgorzata, *6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróżnicowanie kodów językowych dziecka, rodziny i szkoły – dla kogo szansa, dla kogo zagrożenie?* [Six-year-olds in the first grade of elementary school. A diversity of language codes of the child, family and school – an opportunity or a risk?]. *Studia Edukacyjne* nr 27, 2013, Poznań 2013, pp. 129-142. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2691-8. ISSN 1233-6688

The article offers another view in the discourse concerning the lowering of school age. We take into consideration the consequences of children's diversity in terms of the language functioning for their needs, opportunities, and ways to deal with school reality. Our analysis is based on Basil Bernstein's concept of linguistic codes (1980a and 1980b). Such an interpretation of the phenomenon aims to help to identify the role of the school's efficiency of language codes management targeted at six-year-olds. Our aim is to identify the key challenges and tasks facing the school in dealing with the admission and teaching of children with diverse linguistic skills.

**Key words:** child-school goodness of fit, early school education, readiness for school, language code, orientation to person and to program, system of communication

### **Wprowadzenie**

Zmiany systemowe, dotyczące obniżenia wieku szkolnego i związana z tym debata publiczna prowokują na nowo i z jeszcze większą intensywnością do zadawania pytań o gotowość szkolną. Pytania i problemy pojawiają się w dyskusji publicznej, ale również naukowej, wskazują zarówno na konieczność zwrócenia uwagi na (1) właściwości dziecka (gotowość dziecka), jak i (2) właściwości szkoły (gotowość szkoły). Gotowość dziecka rozumiana jest jako gotowość do poradzenia sobie z wymaganiami szkoły, zarówno związanymi z nauką, jak i emocjonalno-społecznym funkcjonowaniem w instytucji szkolnej oraz grupie rówieśniczej. Rozwój gotowości

szkolnej dziecka jest najczęściej ujmowany jako efekt interakcji dojrzwania, rozwoju pobudzanego przez czynniki środowiskowe oraz aktywności własnej dziecka<sup>1</sup>. Gotowość szkoły można z kolei zdefiniować przez takie właściwości szkoły, jak wrażliwość na potrzeby dziecka oraz umiejętność dostosowania oddziaływań edukacyjnych (zadań, procedur, wymagań) do specyfiki i potrzeb dziecka<sup>2</sup>.

W związku z tymi dwoma obszarami pojawia się w dyskusji publicznej nacisk, z jednej strony, na takie przygotowanie dziecka, by pasowało do wymagań szkoły, z drugiej na takie przygotowanie szkoły, by poradziła sobie z przyjęciem dzieci młodszych (6-letnich) lub pracą w klasach mieszanych wiekowo. Taka polaryzacja problemu często prowadzi do wzajemnego obwiniania i walki, w której rodzice chcą lepiej przygotowanej i dostosowanej do dziecka szkoły, a szkoła naciska na coraz lepsze przygotowanie i dostosowanie dziecka do niej. W tych wzajemnych zmaganiach, gdzie problem często sprowadza się do takich kwestii, jak odpowiednie wyposażenie sal, rozmiary toalet, place zabaw, program nauczania, instrumentalne kompetencje dziecka, tracimy prawdziwego ducha problemu – w jaki sposób spotkać świat dziecka i jego rodziny ze światem szkoły, aby to spotkanie w jak największym stopniu przyjało pełnemu (poznawczo-emocjonalno-społecznemu) rozwojowi dziecka (już o zwyczajnym szczęściu i radości dziecka nie mówiąc!). Oczywiście, w szerszym kontekście doświadczenie szkolne powinno zwiększać również dobrostan rodziców i pracowników szkoły, a nawet całej społeczności lokalnej.

Ciekawą propozycję analizy takiego „spotkania światów” zaproponował Basil Bernstein (1980a, 1980b), który opierając się na własnej definicji językowego kodu ograniczonego i rozbudowanego zwrócił uwagę na daleko idące konsekwencje zwyczajów językowych społeczności dla funkcjonowania jednostki i społeczeństwa, w tym również na konsekwencje na gruncie edukacji szkolnej. Zwrócił uwagę, że pójście dziecka do szkoły, to moment spotkania rzeczywistości językowej dziecka i jego rodziny z rzeczywistością językową szkoły. W tym momencie spotykają się podobne lub zupełnie

<sup>1</sup> A.I. Brzezińska, *Jerome Bruner – prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, [w:] *Kultura edukacji*, red. J.S. Bruner, Kraków 2006, s. 5-20; E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Sopot 2012a; S. Jabłoński, *Mechanizmy zmian rozwojowych na początku wieku przedszkolnego a proces edukacji dzieci*, *Edukacja*, 2007, 1 (97), s. 102-119; B. Wilgocka-Okon, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003; L. Wygotski, *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne*, red. L.S. Wygotski, Warszawa 1971, s. 517-530.

<sup>2</sup> A.I. Brzezińska, *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, [w:] *O pomyślny start ucznia w szkole*, red. W. Brejnak, Warszawa 2002, s. 38-48; A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, A. Nowotnik, *Wspomaganie rozwoju dzieci 5-7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, *Edukacja*, 2012, 1 (117), s. 7-22; E. Filipiak, *‘Produkty’ kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, *Forum Oświatowe*, 2012b, 1 (46), s. 159-183.

różne światy. Istotą podobieństwa lub różnic między tymi światami nie jest tylko treść czy forma językowa stosowana przez którąkolwiek ze stron, ale narzucany przez zwyczaje językowe sposób postrzegania i interpretacji rzeczywistości, w tym również treści i wartości przekazywanych przez szkołę. W tym sensie pewien utarty, rozwijany w rodzinie i proponowany przez szkołę, kod językowy staje się szansą lub stanowi ograniczenie dla efektywnego funkcjonowania dziecka w rzeczywistości szkolnej. Co więcej, autor podkreśla konieczność zwrócenia uwagi nie tylko na sam kod językowy, ale powstający na jego fundamencie cały system funkcjonowania – otwarty lub zamknięty system ról i dodatkowo środowisko zorientowane na przedmiot lub osobę.

Celem artykułu jest przedstawienie zaproponowanego przez Bernsteina sposobu interpretacji zjawiska, co w naszym przekonaniu pozwala lepiej zrozumieć sposób radzenia sobie z rzeczywistością szkolną przez dzieci pochodzące z różnych systemów funkcjonowania językowego oraz prześledzić mechanizm wzajemnego przystosowywania się do rzeczywistości szkolnej (dziecka do szkoły i szkoły do dziecka). Pozwala również określić możliwe zadania szkoły, która musi poradzić sobie z dziećmi zróżnicowanymi pod względem kodów językowych, a co za tym idzie – również pod względem potrzeb, możliwości i ograniczeń związanych z odbiorem, interpretacją i wartościowaniem rzeczywistości. Za Bernsteinem chcemy podkreślić, że to zróżnicowanie, w zależności od podejścia szkoły – otwartego lub zamkniętego, zorientowanego na przedmiot lub na osobę bądź umiejętnie łączącego wymienione możliwości – może stać się szansą lub ograniczeniem rozwoju dla dziecka i jego otoczenia.

### **Kod językowy: konsekwencje dla rozpoczęcia nauki w szkole**

Bernstein wychodzi z założenia, że struktura językowa może determinować nie tylko charakter wypowiedzi, ale również odbiór i interpretację rzeczywistości, a także decydować o przyjmowanym systemie wartości i tworzyć tożsamość indywidualną i społeczną dziecka. Kod językowy – który można zdefiniować jako zasady organizacji zjawisk językowych – staje się odbiciem rzeczywistości społecznej, w której rozwija się dziecko, staje się też jego matrycą spostrzegania i rozumienia tej rzeczywistości<sup>3</sup>. Kod

---

<sup>3</sup> Myśl Bernsteina zdaje się doskonale korespondować ze znaną tezą filozofii Ludwika Wittgensteina (1970), w myśl której granice języka, jakim posługuje się jednostka, stanowią jednocześnie granice jej świata. Podobne twierdzenie można zresztą odnaleźć w tzw. hipotezie Sapira-Whorfa (E. Sapir, *Kultura, język, osobowość*, Warszawa 1978; B.L. Whorf,

staje się na poziomie społeczno-kulturowym nośnikiem i odzwierciedleniem pewnej kultury (schematów, norm, wartości, zwyczajów), a na poziomie indywidualnym określa i wyznacza określony typ zachowania (w tym również zachowania czy funkcjonowania w szkole). Bernstein zauważył, że w zależności od językowego sposobu funkcjonowania rodziny, u dziecka mogą wykształcić się dwa typy kodów<sup>4</sup>:

1) ograniczony – powstaje w rodzinie w sytuacji, w której znaczenia są z góry ustalone przez daną rzeczywistość społeczną (znaczenia nadawane przez „my” są ważniejsze niż znaczenia budowane przez „ja”) i nie wymagają werbalnego uzgadniania i uzasadniania; znaczna część intencji dorosłych może być i jest przekazywana dziecku pozawerbalnie;

2) rozwinięty – powstaje w sytuacji wieloznaczności, kiedy znaczenia nie są z góry nadane i wymagają zindywidualizowanej werbalizacji (znaczenia budowane przez „ja” są ważniejsze niż znaczenia nadawane przez „my”); głównym kanałem przekazu jest urozmaicony, bogaty kanał werbalny.

Autor podkreśla, że różne systemy mowy, czyli kody językowe, narzucają mówiącemu odmienne hierarchie wartości oraz inne definicje ról społecznych, a także decydują o innym jakościowo sposobie przyswajania procedur społecznych i intelektualnych. W konsekwencji, decydują o tożsamości dziecka, określają „intelektualną, społeczną i uczuciową orientację dziecka”<sup>5</sup>. Na rycinie 1 została zaprezentowana charakterystyka ucznia posługującego się kodem rozwiniętym i ograniczonym oraz konsekwencje posługiwania się określonym kodem dla nauki i funkcjonowania w szkole.

Badania Bernsteina wykazały, że kod rozwinięty, wyniesiony z rodziny, w większym stopniu sprzyja adaptacji do warunków szkolnych niż kod ograniczony. Kod rozwinięty pobudza motywację do poznawania i organizowania wiedzy w ramach złożonych systemów wiedzy, sprzyja rozwojowi myślenia abstrakcyjnego, pozwala na planowanie swoich działań edukacyjnych<sup>6</sup> oraz zwiększa efektywność funkcjonowania emocjonalno-

---

*Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa 2002) głoszącej, iż „gramatyka kształtuje idee, stanowi program analizy wrażeń”.

<sup>4</sup> Potwierdzają to współczesne badania wypowiedzi kierowanych do dzieci w wieku przedszkolnym; np. dzieci, których matki charakteryzowały się niższą złożonością również wykazywały się ograniczeniami językowymi, z kolei bardziej rozbudowanym językiem charakteryzowały się te dzieci, których matki używały bardziej złożonego języka (L. Campisi et al., *Precursors of language ability and academic performance: an intergenerational, longitudinal study of at-risk children*, *Infant and Child Development*, 2009, 18, p. 377-403).

<sup>5</sup> B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa 1980a, s. 94.

<sup>6</sup> Podobnie we współczesnych badaniach: np. te dzieci, które przejawiały ograniczenia językowe w wieku przedszkolnym, miały więcej trudności w opanowywaniu umiejętności szkolnych (szczególnie językowych – czytanie, pisanie) kilka lat później (L. Campisi

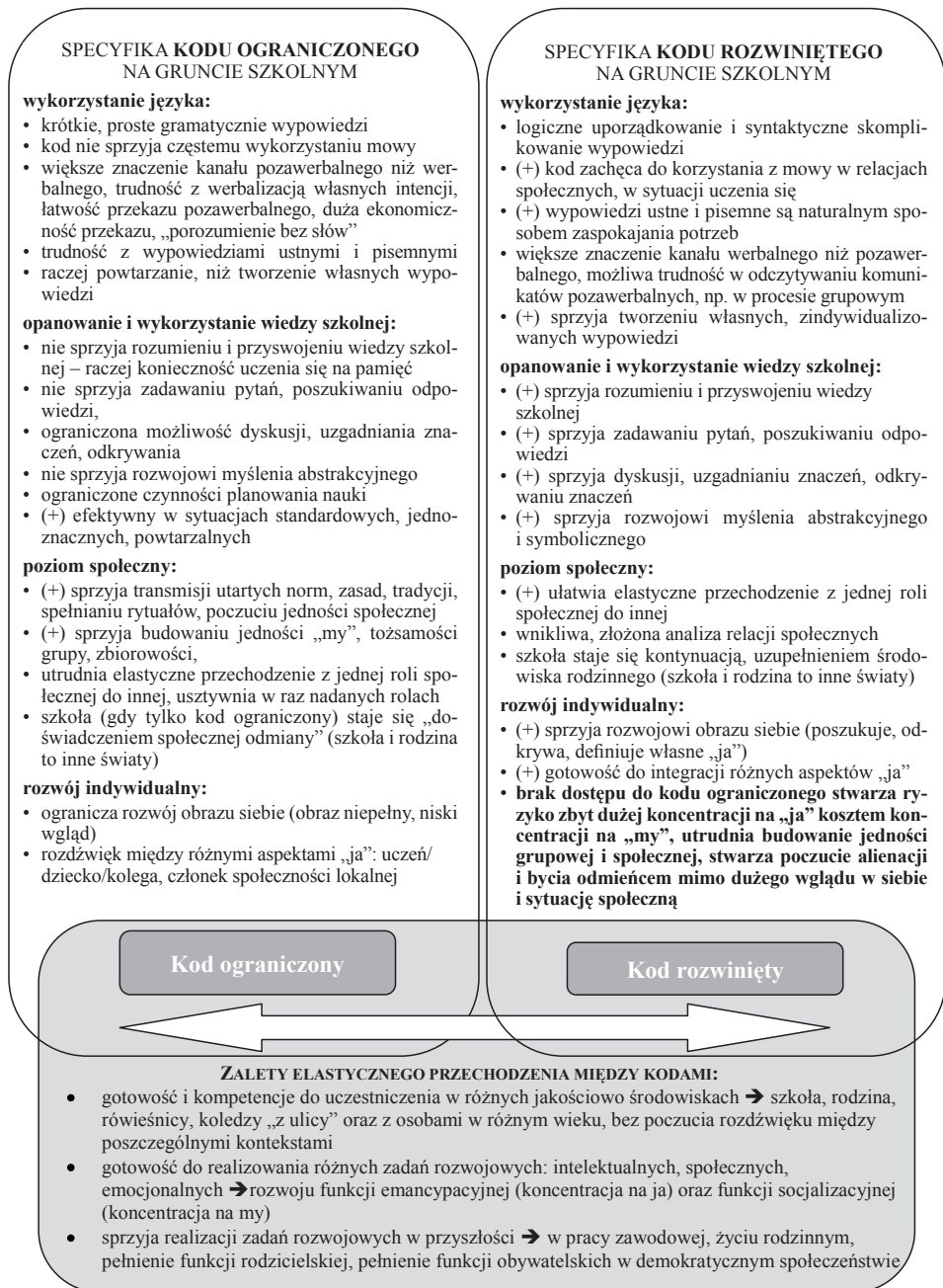
społecznego<sup>7</sup>. Trudno jednak nie wspomnieć o zaletach kodu ograniczonego, który, choć bezpośrednio nie pomaga w opanowywaniu wiedzy szkolnej, jest niezbędnym elementem budowania tożsamości grupowej, integracji grupowej i poczucia jedności z innymi ludźmi, szczególnie poprzez to, że staje się nośnikiem reguł, zasad, norm społecznych oraz tradycji. Jest także niezbędny w sytuacjach prostych, rutynowych, standardowych działań, w których wnikliwość wynikająca z kodu rozwiniętego raczej by przeszkadzała niż pomagała, gdyż nie zapewniałaby ani dostatecznego tempa działania, ani jego efektywności (np. sytuacje zagrażające życiu, wymagające natychmiastowych działań, sytuacje powtarzalne). Wypowiedź w kodzie ograniczonym pozwala także tworzyć pewien niepowtarzalny klimat między osobami, gdzie jeden gest, spojrzenie lub słowo (swego rodzaju szyfr między osobami, subiektywny zestaw słów, zwroty pieszczotliwe, złośliwe lub żartobliwe) pozwalają na efektywną wymianę znaczeń, postaw i emocji.

Chcemy, co zostało również uwzględnione na rycinie 1, podkreślić, że w sytuacji szkolnej, ujmowanej nie tylko przez pryzmat rozwoju intelektualnego, ważny będzie zarówno kod rozwinięty, jak i ograniczony. Istotą procesu rozwoju będzie nie tyle przechodzenie od formy mniej złożonej

---

et al., *Precursors of language ability*); istnieje pozytywny związek pomiędzy umiejętnością poprawnego rozumienia i użycia języka w mowie a umiejętnością czytania oraz rozpoznawania słów zarówno w porównaniach poprzecznych, jak i w badaniach podłużnych (K. Nation, M.J. Snowling, *Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading*, *Journal of Research in Reading*, 2004, 27 (4), p. 342-356). Problem dotyczy również osiągnięć matematycznych, które były zależne od takich czynników, jak funkcjonowanie językowe (a nie matematyczne!) członków rodziny dziecka, czy doświadczenia kulturowe, a także stosunek nauczycieli do dzieci i do ich nauczania (L. Joon Sun, H.P. Ginsburg, *Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States*, *Australasian Journal of Early Childhood*, 2009, 34 (4), p. 37-45; M.K. Lerkkanen et al., *The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten*, *Contemporary Educational Psychology*, 2012, 9, p. 369-388; S.M. Linder, B. Powers-Costello, D.A. Stegelin, *Mathematics in early childhood: research-based rationale and practical strategies*, *Early Childhood Education Journal*, 2011, 39 (1), p. 29-37).

<sup>7</sup> Szczególnego znaczenia nabiera zdolność rozumienia sygnałów językowych. Potwierdzono, że im lepsza umiejętność rozumienia języka, tym większa wiedza na temat emocji oraz współwystępowania emocji (L. Beck et al., *Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood*, *Emotion*, 2011, 12, p. 1-12). Dzieci ze słabszymi umiejętnościami rozumienia sygnałów językowych są oceniane jako mniej lubiane przez inne dzieci (zjawisko to zaobserwowano głównie w stosunku do chłopców), co więcej, dzieci ze słabszymi umiejętnościami rozumienia języka częściej wykazywały wzrost zachowań eksternalizacyjnych (bunt, opór, agresja, przeciwstawianie się, impulsywność), a dzieci z lepszymi umiejętnościami – spadek tych zachowań (badania podłużne – B. Menting, P.A.C. van Lier, H.M. Koot, *Language skills, peer rejection and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2011, 52 (1), p. 72-79).



Ryc. 1. Specyfika kodu ograniczonego i rozwiniętego na gruncie szkolnym

(źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa 1980a, s. 95-115 oraz tegoż: *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980b, s. 557-596)

(kodu ograniczonego) do formy bardziej złożonej (kodu rozwiniętego), ale umiejętnie posługiwanie się tymi kodami w określonych sytuacjach społecznych, adekwatnie do celów i z uwzględnieniem efektywności działań. Dzieci posługujące się tylko jednym kodem – czy to ograniczonym, czy tylko rozwiniętym – będzie można określić jako, w pewnym określonym aspekcie, nieprzystosowane do sytuacji szkolnej. Problem kodów staje się szczególnie wyraźny podczas rozpoczęcia nauki w szkole, kiedy dziecko wychodząc z rodziny posługującej się określonym kodem, spotyka się ze środowiskiem szkolnym, które będzie interpretowało rzeczywistość, stawiało wymagania, wyznaczało cele zgodnie z systemem wyznaczonym przez kod językowy charakterystyczny dla danej szkoły. Chcemy dodać, że istotnym wyznacznikiem przystosowania dziecka do szkoły i fundamentem jego postępów w szkole jest zatem również charakter środowiska szkolnego oraz wrażliwość i gotowość szkoły na przyjęcie dzieci zróżnicowanych pod względem kodów językowych.

### **Otwarty i zamknięty system komunikacyjny w szkole a jej gotowość na przyjęcie pierwszoklasisty**

Na gruncie edukacji szkolnej, zdaniem Bernsteina, określony kod językowy ukierunkowuje dziecko na pewien sposób uczenia się i zachowania, który może być zgodny lub sprzeczny z wymaganiami szkoły, określonymi w ramach kodu językowego szkoły<sup>8</sup>. Im bardziej podobne są kody językowe dziecka i szkoły, tym bardziej możliwa i sprawna staje się adaptacja do warunków i wymagań szkoły (choć nie oznacza to od razu największej efektywności, np. kiedy i dziecko, i szkoła posługują się tylko kodem ograniczonym). W przeciwnym wypadku, im większy rozdźwięk między kodami szkoły i dziecka, pogłębiony dodatkowo brakiem gotowości szkoły do uwzględniania różnorodności kodów dzieci i ich rodzin, tym większe ryzyko pojawienia się trudności w adaptacji dziecka do rzeczywistości szkolnej i w konsekwencji wyłonienia się dzieci przystosowanych i nieprzystosowanych. Bernstein podkreśla, że podział ten nie wynika z możliwości intelektualnych dzieci, ale ze sposobu spostrzegania i wartościowania rzeczywistości, odzwierciedlonego w kodzie językowym dziecka, oraz ze specyficznej odpowiedzi szkoły na to zróżnicowanie.

Zdaniem Bernsteina, możemy wyróżnić zamknięty i otwarty system komunikacyjny (zwany też systemem ról), wyznaczający specyfikę danego

<sup>8</sup> B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980b, s. 557-596.

środowiska, również środowiska szkolnego<sup>9</sup>. System zamknięty powstaje na bazie kodu ograniczonego i charakteryzuje się sztywnością, niskim stopniem złożoności, koncentracją na znaczeniach przekazywanych przez grupę. Indywidualność, innowacje w myśleniu, mowie i działaniu oraz wieloznaczność stanowią zagrożenie dla jego funkcjonowania. System otwarty, oparty na kodzie rozwiniętym, jest z kolei systemem złożonym, elastycznym, a wieloznaczność i zindywidualizowany charakter myślenia, mówienia oraz działania stanowią cechę tego środowiska. W tym znaczeniu kod językowy pośrednio wyznacza charakter szkoły, w tym sposób interpretacji rzeczywistości, system wartości, standardy pracy, wykorzystywane metody pracy i ewaluacji, a nawet klimat panujący w danej placówce oświatowej.

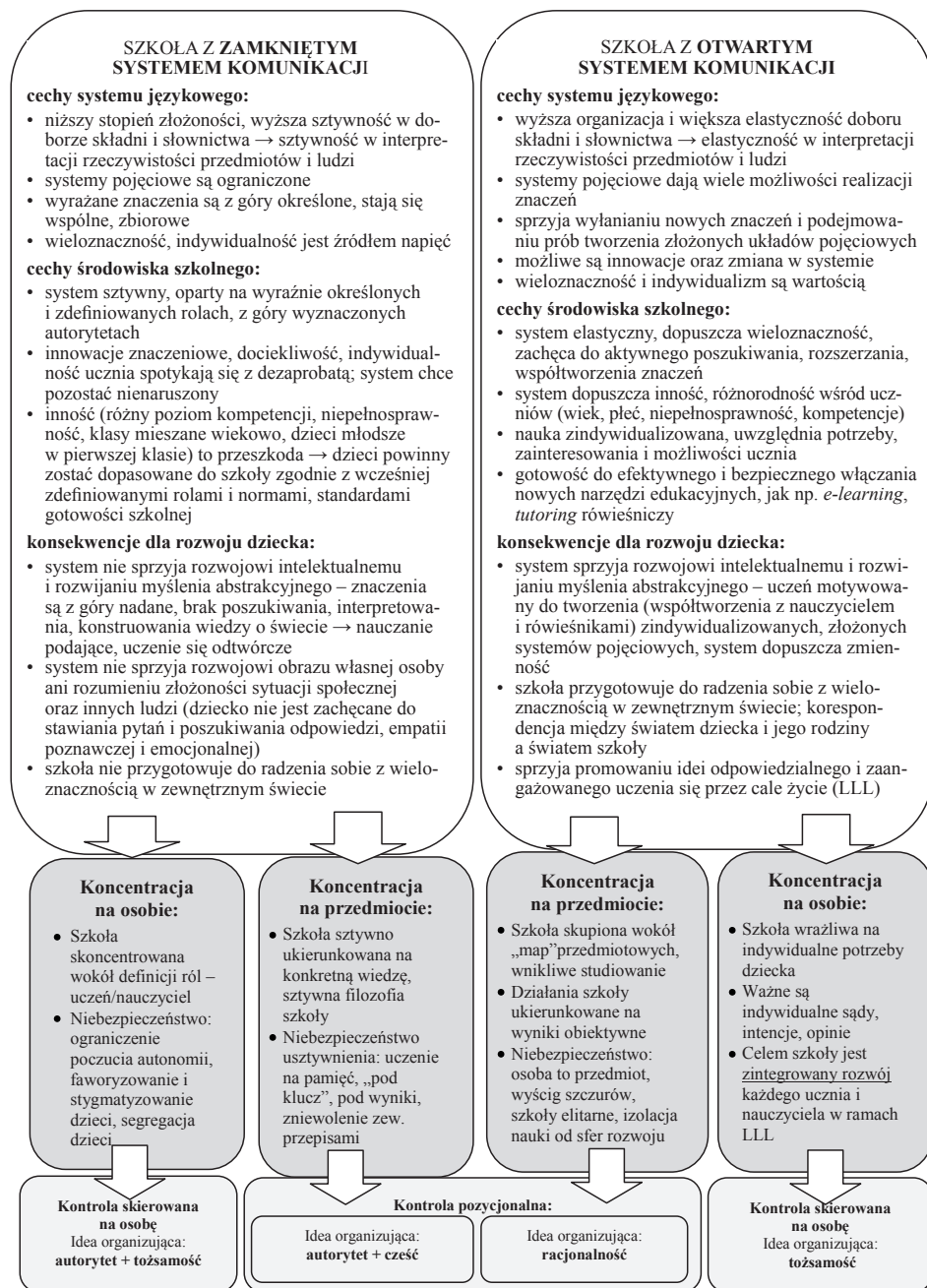
Zarówno w systemie otwartym, jak i zamkniętym może pojawić się koncentracja na przedmiotach lub na osobach<sup>10</sup>, co pociąga za sobą kolejne zróżnicowanie. W przypadku koncentracji na przedmiotach, w zależności od kodu, będzie to sztywne i jednostronne lub elastyczne i dopuszczające wieloznaczność skupienia uwagi i działań na właściwościach obiektywnych rzeczywistości. W przypadku kodu ograniczonego będzie to tendencja do jednostronnego podawania wiedzy szkolnej jako obiektywnej prawdy nie wymagającej dyskusji, a w przypadku kodu rozwiniętego – duża koncentracja na poznawaniu i konstruowaniu złożonych systemów wiedzy, jednak bez równie silnego akcentu położonego na psychologiczno-społeczne właściwości osoby uczącej się i nauczającej. Istnieje tu duże ryzyko uprzedmiotowienia ucznia i nauczyciela, potraktowania ich w sposób instrumentalny (np. jako wskaźnika w statystykach punktowych szkoły). W przypadku koncentracji na osobie będzie to z kolei odpowiednio: (1) w kodzie ograniczonym tendencja do poruszania się między utartymi i formalnymi rolami społecznymi ucznia, nauczyciela i szkoły a tożsamością osób, traktowaną jednak w sposób mało elastyczny i mało złożony; (2) w przypadku kodu rozwiniętego będzie to tendencja do wyraźnej koncentracji na osobach uczestniczących w procesie uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem ich potrzeb, możliwości, ograniczeń, intencji i celów, ujmowanych zarówno w perspektywie krótkoterminowej (nauki w szkole), jak i długoterminowej (uczenia się przez całe życie, *Life Long Learning* – LLL).

Ponadto, każdemu z wyżej omówionych wariantów można przypisać dominujący typ sprawowania kontroli<sup>11</sup>: (1) kontrola skoncentrowana na

<sup>9</sup> Bernstein analizuje raczej sytuacje, w których szkoła reprezentuje środowisko otwarte, dla pełnego obrazu chcemy jednak zwrócić uwagę, że może się pojawić również środowisko szkolne zamknięte (co będzie oczywiście swego rodzaju sytuacją patologiczną).

<sup>10</sup> Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Socjologia języka*, Warszawa 1977.

<sup>11</sup> B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji*.



Ryc. 2. Charakterystyka systemu otwartego i zamkniętego w szkole

(źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Bernstein, *Socjolingwistyka* oraz *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji*)

przedmiotach (pozycjonalna) w kodzie ograniczonym i rozwiniętym oraz (2) kontrola skoncentrowana na osobach w kodzie ograniczonym i rozwiniętym. Omówione właściwości zostały zebrane i zilustrowane przykładami na rycinie 2. Spośród możliwości wymienionych na rycinie 2 najbardziej optymalne wydaje się środowisko szkolne posługujące się kodem rozwiniętym skoncentrowanym na osobie. Daje ono możliwość nie tylko aktywnego i zaangażowanego zdobywania wiedzy szkolnej i konstruowania złożonych systemów pojęciowych, ale wskazuje też, w jaki sposób wiedza i doświadczenie szkolne powinny być integrowane z pozostałymi sferami życia dziecka. Szkoła nie ogranicza wtedy swojej roli jedynie, czy głównie, do realizacji programu, ale uczy również wrażliwości na samego siebie i innych ludzi. Jest to środowisko gotowe na przyjęcie dzieci zróżnicowanych pod wieloma względami i wykorzystania tej różnorodności z korzyścią dla uczniów, nauczycieli, szkoły i społeczności lokalnej.

### **Kod językowy dziecka a system komunikacyjny szkoły: spotkanie pierwszoklasisty z rzeczywistością szkolną**

Analiza sytuacji rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole pokazuje, iż mamy do czynienia z sytuacją spotkania, w której dziecko posługujące się odpowiednim kodem (rozwiniętym lub ograniczonym) zaczerpniętym z rodziny spotyka się ze sposobem funkcjonowania szkoły (nauczycielami), u podstaw którego leży także jakiś kod językowy, wyznaczający charakter środowiska (zamknięty lub otwarty). Kody te mogą być podobne lub różne. Każda z tych możliwości, ze względu na swoją specyfikę, ma specyficzne konsekwencje dla funkcjonowania dziecka w szkole i jego rozwoju. Zebrano je i zilustrowano przykładami w tabeli 1.

Trudno nie zauważyć, że optymalnym środowiskiem szkolnym jest szkoła z systemem otwartym. Konieczna jest jednak elastyczność tej szkoły, która w swoich działaniach powinna uwzględniać zróżnicowanie dzieci pod względem kodów, a także uczyć je elastycznego przechodzenia między nimi, zależnie od sytuacji społecznej, specyfiki zadania i realizowanego celu. W tym przypadku:

– szkoła zaprasza dziecko do uczenia się nowego kodu (dla jednych dzieci będzie to kod rozwinięty, dla innych elementy kodu ograniczonego, raz skoncentrowany na przedmiotach, innym razem na ludziach) bez konieczności rezygnowania z kodu mu znanego; szkoła zatem najpierw uczy narzędzi, a później ocenia i rozlicza;

Tabela 1

Konfiguracje kodu otwartego i zamkniętego w układzie uczeń-szkoła

		SZKOŁA	
		System zamknięty	System otwarty
UCZEŃ	Kod ograniczony	<p>Obie strony wykazują podobny poziom złożoności struktur językowych → pozornie podobne standardy interpretacji i wartościowania rzeczywistości, jednak układ ten jest mało efektywny pod względem realizowania celów edukacyjnych i wychowawczych:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• układ jest sztywny, oparty na wyraźnie określonych i zdefiniowanych rolach</li> <li>• układ nie sprzyja rozwojowi ucznia, nie pobudza do rozwoju, nie wzmacnia motywacji do nauki</li> <li>• układ nie przygotowuje do radzenia sobie z zadaniami dorosłego życia</li> </ul>	<p>Obie strony wykazują różny poziom złożoności struktur językowych → pozornie dwa różne standardy interpretacji i wartościowania rzeczywistości.</p> <p>Mogą się pojawić dwa typy konsekwencji:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• układ jest sztywny (koncentracja na przedmiotach) – szkoła nie uwzględnia odrębności kodów (sytuacja niebezpieczna)</li> <li>• szkoła staje się dla dziecka „doświadczeniem odmiany społecznej”</li> <li>• układ nie sprzyja rozwojowi ucznia, wprowadza poczucie nieadekwatności</li> <li>• układ jest elastyczny (koncentracja na osobach) – szkoła uwzględnia odrębność kodów (sytuacja sprzyjająca):</li> <li>• szkoła tworzy most między rodziną i środowiskiem szkolnym, najpierw uczy narzędzi, później ocenia i rozlicza</li> <li>• sytuacja sprzyja rozwojowi ucznia</li> </ul>
	Kod rozwinięty	<p>Obie strony wykazują różny poziom złożoności struktur językowych → dwa różne standardy interpretacji i wartościowania rzeczywistości</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• układ jest sztywny – szkoła dąży do zachowania i obrony swojej pozycji opartej na sztywnej definicji ról i znaczeń, wbrew tendencjom ucznia do wprowadzania wieloznaczności, innowacji i indywidualności</li> <li>• szkoła nie uwzględnia różnorodności – nacisk ze strony szkoły – konieczność bezrefleksyjnego podporządkowania się szkole za cenę własnej indywidualności</li> <li>• innowacje znaczeniowe spotykają się z dezaprobatą – problemem jest ciekawość ucznia, zadawanie pytań, dociekliwość → zachowania te są interpretowane przez szkołę jako atak na kompetencje nauczyciela, normy panujące w szkole</li> <li>• szkoła staje się dla dziecka „doświadczeniem odmiany społecznej”</li> <li>• potrzeby dziecka nie mogą być zaspokajane</li> <li>• jedynym obszarem satysfakcji w szkole są rówieśnicy</li> </ul>	<p>Obie strony wykazują podobny poziom złożoności struktur językowych → podobne standardy interpretacji i wartościowania rzeczywistości:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• układ elastyczny, dopuszcza wieloznaczność, zachęca do aktywnego poszukiwania i rozszerzania znaczeń, rozwój myślenia abstrakcyjnego i symbolicznego</li> <li>• szkoła pobudza rozwój, stanowi dla ucznia bezpieczne laboratorium radzenia sobie z wieloznacznością w życiu zewnętrznym</li> <li>• gotowość do efektywnego i bezpiecznego włączenia nowych metod pracy (np. <i>e-learning</i><sup>12</sup>, <i>tutoring</i> rówieśniczy<sup>13</sup>)</li> <li>• gdy jest zachowana równowaga między koncentracją na przedmiotach i na osobach możliwość rozwoju → gdy dominuje koncentracja na przedmiotach ryzyko przedmiotowego potraktowania ucznia (np. nacisk tylko na wyniki, szkolny wyścig szczurów, klasy elitarne)</li> <li>• szkoła może stanowić ważny element pobudzający rozwój społeczności lokalnej</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

<sup>12</sup> Por. A.I. Brzezińska, E. Hornowska, K. Kaliszewska-Czeremska, J. Matejczuk, *E-learning jako wyzwanie dla systemu edukacji*, Kultura i Edukacja, 2012, 1 (87), s. 7-31.

<sup>13</sup> Por. A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska, Wrocław 2009, s. 19-30.

– szkoła uczy gotowości do elastycznego posługiwania się różnymi kodami, jest to zasób dla rozwoju indywidualnego i społecznego uczniów;

– szkoła dopuszcza i promuje różnorodność, inność, indywidualizm – budowanie poczucia wartości u uczniów opartego na różnych kompetencjach dziecka;

– w szkole pojawia się możliwość transmisji i wymiany kodów między różnymi rodzinami, rówieśnikami, uczniami młodszymi i starszymi, szkołą jako instytucją i organizacją, społecznością lokalną i związanymi z nią instytucjami i organizacjami – dziecko bezpiecznie wkracza w ten świat, gdy szkoła czy – pierwsza – klasa jest pomostem między nim i jego rodziną a otoczeniem;

– szkoła może stanowić ważny element integrujący społeczność lokalną.

Sytuacją trudną i niesprzyjającą rozwojowi dziecka będzie z kolei taka, w której pojawia się jakiś rodzaj usztywnienia. Trudność ta będzie najbardziej wyraźna w szkole z systemem zamkniętym. Nie jest to absolutnie środowisko sprzyjające rozwojowi i edukacji ani dla dziecka z kodem rozwiniętym, ani tym bardziej z kodem ograniczonym. O pewnym usztywnieniu możemy mówić jednak również w sytuacji systemu otwartego, w którym następuje nadmierna koncentracja na przedmiotach (np. gdy szkoła z systemem otwartym nie jest gotowa na przyjęcie dziecka z kodem ograniczonym, promując czy wręcz narzucając swój system funkcjonowania lub gdy jej celem jest uzyskiwanie jak najwyższych wyników w rankingach zewnętrznych). W tych przypadkach:

– szkoła promuje dzieci z kodem otwartym i wyklucza dzieci posługujące się kodem zamkniętym (pokusa szkół elitarnych, segregacja na klasy lepsze i gorsze);

– szkoła wywiera nacisk, żeby dziecko przychodzące z kodem ograniczonym zmieniło kod i posługiwało się kodem rozwiniętym – szkoła tego wymaga i to podlega ocenie;

– szkoła staje się dla dziecka z kodem ograniczonym „doświadczeniem odmiany społecznej”; świat rodziny i świat szkoły to odmienne, sprzeczne, niemożliwe do pogodzenia rzeczywistości, w konsekwencji u dziecka może pojawić się poczucie rozdarcia, niespójności, nacisk na dokonanie wyboru;

– głównym i czasami jedynym kryterium wartościowania dziecka są efekty uzyskiwane za pomocą posługiwania się kodem rozwiniętym, nastawienie na wyniki (wyścig szczurów, uczenie się dla ocen, „hodowanie” olimpijczyków);

– szkoła nie przyczynia się do zintegrowanego rozwoju, zaburza naturalny proces rozwoju tożsamości indywidualnej i społecznej dziecka;

– szkoła pogłębia różnice społeczne, przyczynia się do powstawania i utwierdzania stereotypów i autostereotypów.

Można zatem powiedzieć, że nie tyle konkretny kod językowy dziecka rozpoczynającego naukę w szkole ani system otwarty szkoły będą decydowały o charakterze adaptacji dziecka do szkoły, ile pewna jej elastyczność w posługiwaniu się i zarządzaniu kodami językowymi. W przypadku usztywnienia w tym obszarze można spodziewać się obniżenia jakości działania szkoły w obszarze wychowawczym i/lub edukacyjnym.

## Podsumowanie

Analizując sytuację dziecka rozpoczynającego naukę w pierwszej klasie, zwróciliśmy uwagę na konsekwencje wynikające ze spotkania dziecka i szkoły posługujących się podobnymi lub różnymi kodami językowymi. Czynnikiem decydującym o jakości procesu adaptacji dziecka będzie efektywność zarządzania kodami językowymi przez szkołę, zarówno w sensie gotowości na przyjęcie dzieci zróżnicowanych pod względem kodu językowego, jak i gotowości do uczenia dzieci elastycznego korzystania z różnych kodów w zależności od sytuacji społecznej, charakteru zadania i realizowanych celów.

Należy ponadto zwrócić uwagę, że przygotowanie dziecka do pierwszej klasy powinno: (1) z jednej strony promować bardzo wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w kierunku wypracowania niezbędnych w przyszłości narzędzi do posługiwania się tak kodem ograniczonym, jak i rozwiniętym (praca z rodzicami, wsparcie w przedszkolu); (2) z drugiej strony uwrażliwiać szkoły na konieczność elastycznego zarządzania kodami językowymi w placówce edukacyjnej. Pozytywnym efektem tych działań będzie przeciwdziałanie dwóm niebezpiecznym współczesnym tendencjom, to jest marginalizowaniu i wykluczaniu dzieci posługujących się kodem innym niż szkoła, a także instrumentalnemu traktowaniu dzieci w ramach systemu szkolnego skoncentrowanego wyłącznie na przedmiotach.

## BIBLIOGRAFIA

- Beck L., Kumschick I.R., Eid M., Klann-Delius G., *Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood*, *Emotion*, 2011, 12.
- Bernstein B., *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa 1980a.
- Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980b.
- Bokszański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M., *Socjologia języka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.

- Brzezińska A.I., *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, [w:] *O pomyslny start ucznia w szkole*, red. W. Brejnak, Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji – Wydanie specjalne, Warszawa 2002.
- Brzezińska A.I., *Jerome Bruner – prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, [w:] *Kultura edukacji*, red. J.S. Bruner, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Brzezińska A.I., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Brzezińska A.I., Hornowska E., Kaliszewska-Czeremska K., Matejczuk J., *E-learning jako wyzwanie dla systemu edukacji*, *Kultura i Edukacja*, 2012, 1 (87).
- Brzezińska A.I., Matejczuk J., Nowotnik A., *Wspomaganie rozwoju dzieci 5-7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, *Edukacja*, 2012, 1 (117).
- Campisi L., Serbin L.A., Stack D.M., Schwartzman A.E., Ledingham J.E., *Precursors of language ability and academic performance: an intergenerational, longitudinal study of at-risk children*, *Infant and Child Development*, 2009, 18.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012a.
- Filipiak E., *'Produkty' kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, *Forum Oświatowe*, 2012b, 1 (46).
- Jabłoński S., *Mechanizmy zmian rozwojowych na początku wieku przedszkolnego a proces edukacji dzieci*, *Edukacja*, 2007, 1 (97).
- Joon Sun L., Ginsburg H.P., *Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States*, *Australasian Journal of Early Childhood*, 2009, 34 (4).
- Lerikkanen M.-K., Kiuru N., Pakarinen E., Viljaranta J., Poikkeus A.-M., Rasku-Puttonen H., Siekkinen M., Nurmi J.-E., *The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten*, *Contemporary Educational Psychology*, 2012, 9.
- Linder S.M., Powers-Costello B., Stegelin D.A., *Mathematics in early childhood: research-based rationale and practical strategies*, *Early Childhood Education Journal*, 2011, 39 (1).
- Menting B., van Lier P.A.C., Koot H.M., *Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2011, 52 (1).
- Nation K., Snowling M.J., *Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading*, *Journal of Research in Reading*, 2004, 27 (4).
- Sapir E., *Kultura, język, osobowość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Whorf B.L., *Język, myśl i rzeczywistość*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2002.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Wygotski L., *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne*, red. L.S. Wygotski, PWN, Warszawa 1971.