

Katarzyna Borawska

SZANSE EDUKACYJNE DZIECI Z RODZIN O NISKIM STATUSIE SOCJOEDUKACYJNYM

1. Założenia wstępne

Język jest nabywany w procesie interakcji społecznych z osobami znaczącymi. Dziecko opanowuje system językowy w kontakcie z osobami, które go wychowują. Dla rozwoju dziecka decydujące znaczenie ma środowisko rodzinne. Dom rodzinny ma znacznie większe możliwości oddziaływania niż jakakolwiek instytucja opiekująca się dzieckiem. Węź dziecka z rodzicami stwarza olbrzymie możliwości uczenia się, a nabyte wcześniej schematy zachowania porządkują wszystkie jego późniejsze doświadczenia. Środowisko, w jakim dziecko wzrasta może stymulować rozwój takich cech, jak: wrażliwość na problemy, elastyczność myślenia, otwartość na nowe informacje, myślenie perspektywiczne, wytrwałość, wiara we własne siły i inne. Rozwój procesów poznawczych, umiejętności uczenia się i komunikowania się z otaczającym światem następuje na skutek relacji z osobami z najbliższego otoczenia dziecka. Od poziomu ich wiedzy, kultury, rozwoju języka i umiejętności nawiązywania pozytywnych aktów komunikacyjnych z dzieckiem zależy w dużej mierze jego dalszy rozwój intelektualny oraz późniejsze funkcjonowanie w szkole.

U podstaw tego artykułu legło założenie, że istotnym czynnikiem rozwoju języka dziecka jest jego środowisko rodzinne, zaś poziom rozwoju umiejętności językowych jest najważniejszym determinantem sukcesu lub porażki dziecka w szkole. System językowy warunkuje sposób postrzegania

świata, wpływa na styl poznawczy, określa transmisję szkolnej wiedzy – ułatwiając lub utrudniając jej odbiór i transformację.

Tematem artykułu jest próba określenia szans edukacyjnych dzieci wychowywanych w rodzinach o niskim poziomie statusu socjoedukacyjnego. Prognoza ta wynika z diagnozy umiejętności językowych dzieci, zgodnie z wcześniejszym założeniem o fundamentalnej roli języka w procesie kształcenia.

Istotnym w świetle problematyki artykułu czynnikiem determinującym hipotetycznie rozwój językowy dziecka jest wykształcenie rodziców. Można je potraktować jako wskaźnik jakości procesów ujawniających się na poziomie mikrosystemu rodzinnego (np. strategii socjalizacyjnych, komunikacyjnych, pełnionych ról społecznych, systemu wartości, itp.). Charakter tych procesów może różnicować sferę aktywności językowej dziecka, ujawnianą w codziennych sytuacjach procesu dydaktycznego w szkole. Dzieci rozporządzające równym prawie potencjałem językowym, a należące do różnych środowisk naberą inną kompetencję socjolingwistyczną i nauczą się inaczej posługiwać językiem oraz będą inaczej wykorzystywać ten potencjał.

Dostępna literatura¹ wskazuje, że najważniejszymi determinantami sukcesu lub porażki szkolnej dziecka są status socjoekonomiczny (SES – *socioeconomic status*) rodziny, której członkiem jest dziecko oraz jakość pracy szkoły. Osiągnięcia szkolne dzieci są wypadkową wielu czynników. Zgodnie z badaniami J. Colemana (1966) najistotniejszym determinantem sukcesu lub porażki dziecka jest właśnie SES. Spośród czynników określających poziom SES-u i determinujących szkolną karierę ucznia, najważniejsze jest wykształcenie rodziców. „Edukacja rodziców wydaje się być ważnym czynnikiem określającym rodzicielskie kompetencje co do natury i umiejętności dziecka, jak i umiejętności wychowawczych samych rodziców znajdujących się w określonym stadium życia (rozwoju) dziecka”². Z tych też powodów w dalszej części artykułu posługiwać się będę określeniem status socjoedukacyjny rodziny.

¹ U. Bronfenbrenner, *Ecology of the family as a context human development. Research perspectives*. „Developmental Psychology”, vol. 22, No 6, 1986, za: M. Karwowska-Struczyk, *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

² J. S. Coleman, L.A. Coser, W. W. Powell, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D. C. US Office of Education, 1996, za: R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Zytko, *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji*, Wyd. Żak, Warszawa 1997.

Krzysztof Konarzewski³ jest zdania, że „status społeczny jednostki i jej «habitus», czyli ogół wzorców życiowej aktywności zależy w decydującym stopniu od wykształcenia; poziom wykształcenia – od gotowości kontynuowania edukacji, a ta gotowość – od tego, jak dobrze jednostka radzi sobie z zadaniami, które szkoła stawia”.

Uwzględniając powyższe założenia przeprowadzono badania poziomu rozwoju umiejętności językowych dzieci z rodzin o niskim statusie socjoedukacyjnym, w rezultacie których wysunięto prognozę ich dalszego funkcjonowania w szkole. Innymi słowy artykuł próbuje przynieść odpowiedź na pytanie: „Kto korzysta ze szkoły?”

2. Procedura badawcza

Status socjoedukacyjny rozpatrywano w wymiarze wykształcenia rodziców dziecka. W celu wyznaczenia wskaźnika wykształcenia rodziców przyjęto następującą skalę:

- a) wykształcenie podstawowe,
- b) wykształcenie zasadnicze zawodowe,
- c) wykształcenie średnie,
- d) wykształcenie wyższe.

Każdemu rodzajowi wykształcenia przyporządkowano określoną liczbę punktów. Wskaźnik statusu socjoedukacyjnego rodziny powstał po zsumowaniu punktów określających wykształcenie ojca i matki dziecka. Uzyskano następujące poziomy statusu socjoedukacyjnego:

- a) niski status socjoedukacyjny,
- b) średni status socjoedukacyjny,
- c) wysoki status socjoedukacyjny.

Do grupy niskiego SES-u weszły dzieci, których oboje rodzice posiadali wykształcenie podstawowe lub zawodowe (lub kombinacja tego typu wykształcenia).

³ K. Konarzewski, *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Warszawa 1996.

Tabela 1. Procentowy rozkład wykształcenia rodziców badanych uczniów

Środowisko	wykształcenie matki				wykształcenie ojca			
	podsta- wowe	zawo- dowe	średnie	wyższe	podsta- wowe	zawo- dowe	średnie	wyższe
duże miasto	6,2	26,8	49,5	17,5	9,3	38,1	38,1	14,4
miasteczko	4,3	35,1	41,5	19,1	3,2	38,3	45,7	12,8
wieś	17,0	38,0	38,0	7,0	17,0	59,0	22,0	2,0
Razem	9,3	33,3	43,0	14,4	10,0	45,4	35,1	9,6

W badaniach uczestniczyło 288 uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Badania prowadzono wśród uczniów szkół dużego miasta, miasteczek i wsi. Badana próba została w toku analiz podzielona na mniejsze podgrupy, których kryterium wyróżnienia był typ środowiska szkolnego i status socjoedukacyjny rodziny.

Uwzględniając cztery kategorie wykształcenia rodziców (podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie i wyższe) uzyskano podgrupy o następującej liczebności (tabela 1.).

Ze względu na to, iż wskaźniki wykształcenia ojca i matki sumowano, zyskując tym samym obraz jakości SES-u, liczebności uczniów wywodzących się z rodzin o różnym poziomie statusu socjoedukacyjnego prezentują się w następujący sposób:

Tabela 2. Rozkład liczebności uczniów wyróżnionych ze względu na status socjoedukacyjny rodziców

Środowisko szkolne	Status socjoedukacyjny rodziców					
	niski		średni		wysoki	
	L	%	L	%	L	%
duże miasto	30	30,9	51	52,6	16	16,5
małe miasto	27	28,7	45	46,4	22	22,7
wieś	50	51,5	41	42,3	6	6,2
Razem	107	100,0	97	100,0	44	100,0

Z tabeli wynika, że w środowisku dużego miasta i małych miast dominuje średni status socjoedukacyjny, zaś w środowisku wiejskim – niski.

Umiejętności językowe dziecka – absolwenta kształcenia początkowe-

Tabela 3. Średnie wartości wskaźników wykształcenia rodziców uczniów w trzech środowiskach szkolnych

Środowisko szkolne	Wartość wskaźnika
duże miasto	5,5
małe miasto	5,4
wieś	4,4

go badano w wyniku analizy tekstu narracyjnego stworzonego przez ucznia na podstawie historyjki obrazkowej. Narracja została wybrana ze względu na bogactwo treściowe sposobów jej analizowania. W rezultacie język dziecka użyty do stworzenia narracji może być analizowany w wielu interesujących płaszczyznach, prognozujących umiejętności komunikacyjne autorów opowiadań.

Metodę, którą posłużono się w tym celu określam jako analizę wytworów pracy dziecka (tu: tekst opowiadania). Przyjętym przeze mnie narzędziem badawczym była czteroczęściowa książeczka obrazkowa. Teksty opowiadań zainspirowane określonym bodźcem zewnętrznym (np. historyjka) określa się w literaturze mianem narracji sztucznej (w przeciwieństwie do naturalnej) oraz stawia się im podstawowy wymóg pragmatyczny – *zasługiwanie na uwagę*. Historyjka obrazkowa, stanowiąca bodziec do tworzenia tekstu narracyjnego przez badane dzieci spełnia powyższy warunek. Wstępna sytuacja chłopców – bohaterów książeczki jest kłopotliwa – zastanawiają się, czy mogą wyruszyć na wprawę cudzą łódką. Zdecydowawszy się na wypłynięcie na jezioro nieoczekiwanie spotyka ich groźna burza, w rezultacie której łódka zostaje zniszczona, a oni osamotnieni lądują na skrawku wyspy, gdzie ich położenie wydaje się być bezna-
dziejne.

Tekst opowiadania analizowano na płaszczyźnie leksykalno-semantycznej, syntaktycznej oraz uwzględniając tzw. wskaźniki struktur narracji (takie jak, linię narracji, czy strukturę epizodów).

Tabela 4. Rozkład liczebności dzieci o różnym poziomie umiejętności językowych z rodzin niskiego poziomu statusu socjoedukacyjnego w trzech środowiskach szkolnych

Środowisko szkolne	Poziom umiejętności językowych						Razem		$\bar{X}$	S _t	D
	niski		średni		wysoki						
	L	%	L	%	L	%	L	%			
duże miasto	11	36,7	13	43,3	6	20,0	30	100,0	14,9	3,2	14
małe miasto	8	29,6	13	48,1	6	22,2	27	100,0	15,4	3,4	16,5
wieś	21	42,0	21	42,0	8	16,0	50	100,0	13,9	4,9	16
Razem	40	37,4	47	43,9	20	18,7	107	100,0	14,9	3,4	15

Źródło: badania własne.

$$\chi^2_{\text{emp}} = 1,89 < \chi^2_{\text{teoret.}, 0,05; df=4} = 9,48$$

$$\chi^2_{\text{emp}} = 1,89 < \chi^2_{\text{teoret.}, 0,01; df=4} = 18,46$$

3. Wyniki badań

W rezultacie analizy narracji uzyskano obraz poziomu umiejętności językowych dzieci wychowywanych w rodzinach o najniższym statusie socjoedukacyjnym. Dzieci te zostały zróżnicowane ze względu na środowisko szkolne (lokalizacja szkoły: duże miasto, miasteczko i wieś).

Średnie wskaźniki umiejętności językowych dziecka obrazują niewielkie różnice pomiędzy uczniami rodzin niskiego SES-u w trzech analizowanych podgrupach (szkoła w dużym mieście, małym i na wsi).

Dokonując podziału na niskie, przeciętne i wysokie umiejętności językowe zauważa się, iż największa liczba dzieci sytuuje się w kategorii „przeciętne umiejętności językowe”.

Przeciętność poziomu rozwoju językowych umiejętności wyrażała się w określonym stopniu natężenia poszczególnych wskaźników językowych. Jednym z nich była niepełna spójność linii narracji. W analizowanych opowiadaniach trudno było jednoznacznie dostrzec związek między zdarzeniami prezentowanymi w historyjce obrazkowej. Opowiadania z niepełną spójnością linii narracji były czytelne, w założeniu, że potencjalny odbiorca znał treść książeczki obrazkowej, jednak zadaniem dziecka było napisanie opowiadania w sposób niezależny od kontekstu, o uniwersalnym cha-

rakterze używanych w nim znaczeń. Zatem narracje z częściową spójnością linii zaliczano do narracji średnio eksplikatywnych i o średniej zależności od kontekstu.

Inną charakterystyczną cechą przeciętnego poziomu umiejętności językowych był brak nowych sytuacji odniesienia, których inspiracją byłaby wyobraźnia dziecka. Przeważająca większość dzieci nie potrafiła wzbogacić swoich narracji nowymi sytuacjami odniesienia, niewynikającymi bezpośrednio z historyjki obrazkowej. Opowiadania te w ogóle nie zawierały nowych sytuacji, nowych bohaterów, współuczestniczących i egzystujących obok głównych postaci tła podstawowego. Charakteryzowały się mniejszą lub większą poprawnością struktur gramatycznych, stylistyką, pomysłowością w prowadzeniu fabuły, ale w wymiarze powyższego wskaźnika zostały ocenione najniżej, co przesądziło o niskich umiejętnościach dziecka w zakresie językowej twórczości.

Średni poziom rozwoju języka cechowała najczęściej kompletna struktura epizodu narracyjnego. Umiejętność organizowania wyobrażanych przez dziecko zdarzeń w całość fabularną jest także przejawem określonych językowych umiejętności. Wysoki stopień strukturyzacji przypisywano opowiadaniom, w których sytuacje odniesienia (ujęte w epizody) reprezentują co najmniej trzy spośród czterech możliwych kategorii ich ustrukturyzowania, tj.:

- KATEGORIA 1: reprezentacja tego stanu rzeczywistości, na który dany podmiot reaguje rozpoczynając czynność prowadzącą do przekształcania tej sytuacji w inną,
- KATEGORIA 2: reprezentacja stanu motywacyjnego podmiotu decydującego się na daną czynność,
- KATEGORIA 3: reprezentacja poszczególnych faz czynności podmiotu decydującego się na daną czynność,
- KATEGORIA 4: reprezentacja wyniku czynności, czyli tego stanu rzeczywistości, w który – pod wpływem czynności podmiotów – przekształcona została sytuacja wyjściowa.

Kategorią absolutnie konieczną dla epizodu kompletnego (wysoki stopień strukturyzacji fabuły) jest objęcie kategorii 4 – odnoszącej się do wyniku działania podmiotu.

Z częściową spójnością linii narracji idzie w parze niepełny pejzaż akcji. Do pośredniego bieguna jakości narracyjnego pejzażu akcji zaliczano te teksty, w których narrator zwracał uwagę na kilka (a więc nie wszystkie) właściwości, elementy, cechy, zdarzenia danej sytuacji odniesienia, w wypowiedzi tylko częściowo uwzględniał istotne składniki kontekstu. W opowiadaniach takich nie obserwujemy żadnych relacji zakłócających zrozumienie myśli przewodniej, ale z powodu pewnych ukrytych ogniw w przekazie zasadniczej treści zostały one zaliczone do opowiadań o częściowej wyczerpywalności pejzażu akcji.

Ubóstwo pejzażu świadomości (czy wręcz jego brak) było również charakterystyczną cechą przeciętnego poziomu umiejętności językowych. Reprezentacja myśli postaci z linii narracji dotyczyła opisu ich błędnych przekonań, które następnie w konfrontacji z rzeczywistością zwiódły ich na niewłaściwą drogę, np.: „myśleli, że zaraz przestanie padać” (ale nie przestało, wręcz przeciwnie rozszalała się burza) albo „myśleli, że popłyną trochę i zaraz wrócą” (ale szybko zgubili się na pełnym morzu). Najczęściej są to stany mentalne realizowane w schemacie: chłopcy myśleli, że..... wiedzieli, że....., sądzili, że....., bali się, że lub (rzadziej) nie wiedzieli, że....., nie myśleli, że Oprócz bezpośrednio przedstawionego pejzażu świadomości, dzieci odwoływały się do opisu ekspresji uczuć swoich postaci – ucieszyli się..... bardzo się cieszyli...., bardziej się bali.... itp.

Częściowa perspektywa czasowa wyrażała się w rozszerzaniu opowiadania wydarzeniami poprzedzającymi „właściwą” akcję lub wydarzeniami dziejącymi się po jej zakończeniu. Pozwalało to na zakwalifikowanie autora takiego tekstu do poziomu przeciętnych zdolności językowych.

W tekstach opowiadań zaliczonych do przeciętnego poziomu umiejętności językowych jedynymi figurami stylistycznymi były najczęściej epitety, wyrażone przymiotnikiem. Zdarzały się także teksty pozbawione obecności figur stylistycznych, nawet epitetów, co oznaczało, że dziecko w ogóle nie wykorzystywało przymiotników, aby nadać zdarzeniom pewne zabarwienie emocjonalne. Czyniło to narrację bardzo lakoniczną, „suchą” i uproszczoną. Duża liczba opowiadań ubogich pod względem tropów stylistycznych (nawet, jeśli miałyby być to tylko epitety) rzutuje niekorzystnie na obraz językowych umiejętności badanych dzieci.

Pomimo że wydarzenia zilustrowane w historyjce obrazkowej teoretycznie powinny motywować dziecko do wyrażania większej ekspresji w prze-

kazie treści, potrafiła to uczynić znikoma liczba uczniów. Przeważała narracja wyrażona wypowiedzeniem oznajmującym, dobór środków językowego wyrazu i konstrukcja wypowiedzeń w żaden sposób nie zdradzały uczuć, przeżyć bohaterów, czy klimatu świata fabuły.

W wymiarze gramatycznej strony opowiadania cechowały się poprawnością budowy zdań, użyciem wszystkich struktur składniowych (począwszy od równoważników, a skończywszy na zdaniach złożonych podrzędnie). Zauważa się jednak również potoki składniowe i wypowiedzenia błędne.

W analizowanych podgrupach liczba dzieci o przeciętnych umiejętnościach językowych waha się od 40% do prawie 50% ogółu. Największą liczbę dzieci odnotowano w podgrupie uczniów z małych miast – 48,0%, mniej – bo (odpowiednio) 43,3% i 42,0% w podgrupie dzieci ze szkół dużego miasta i wiejskich.

Na drugim miejscu pod względem liczebności znaleźli się uczniowie o niskich umiejętnościach językowych. Największą liczbę dzieci o niskich umiejętnościach językowych odnotowuje się wśród dzieci wiejskich – 42,0%. W dalszej kolejności znajdują się dzieci ze szkół wielkomiejskich 36,7%. Stosunkowo najmniej uczniów najniżej stojących pod względem językowego rozwoju wyróżniono w podgrupie dzieci małych miast – 29,6%.

Opowiadania pisane przez tych uczniów są schematyczne, ubogie zarówno pod względem leksykalnym, jak i stylistycznym i kompozycyjnym. Wyrażało się to w małym zasobie słownictwa, powtarzaniu tych samych, wytartych określeń, zwrotów. Linię narracji cechowała mała spójność lub wręcz jej zaburzenia. Nie można też było dostrzec żadnych nowych, oryginalnych sytuacji odniesienia wykraczających poza dane percepcyjne. Teksty te wyrażone były jedynie poprzez pejzaż akcji, w minimalnym stopniu dzieci odwoływały się do świata uczuć i myśli postaci fabuły. Narracja realizowana była w jednym wymiarze, bez odwołań się do nowych („przeszłych” i „przyszłych” sytuacji odniesienia). Ze względu na wysoką zależność od kontekstu historyjki obrazkowej i niski poziom eksplikatywności narracje te zaliczono do mało komunikatywnych w odbiorze. Od strony gramatycznej w opowiadaniu dominowały zdania pojedyncze rozwinięte oraz znaczna liczba wypowiedzeń błędnych i ciągów składniowych.

W rozpatrywanych kategoriach najmniejsza liczba dzieci reprezentuje

wysoki poziom językowej sprawności. Grupa ta stanowi około 1/5 badanych uczniów w poszczególnych trzech środowiskach szkolnych: 20,0% – szkoły w dużym mieście, 22,0% – szkoły małego miasta i 16,0% – szkoły wiejskie. Opowiadania pisane przez tych uczniów o takich umiejętnościach językowych wyróżniały się płynnością narracji, pełną spójnością linii, występowaniem nowych sytuacji odniesienia wziętych z wyobraźni piszącego dziecka, obecnością pejzażu świadomości, ciekawym wyborem sformułowań stylistycznych, pomysłowością w kompozycji tekstu, kompletnością struktury epizodu narracyjnego, dynamizmem akcji, wysoką eksplikatywnością, niską zależnością od kontekstu, co pociągnęło za sobą dużą komunikatywność w odbiorze treści. W zakresie gramatyzacji opowiadania zauważono poprawne konstruowanie zdań złożonych, unikanie długich, wielocłonowych wypowiedzi, zamykanie myśli w obręb logicznego zdania oraz dbałość o interpunkcyjną stronę wypowiedzi. Teksty charakteryzowały się pomysłowością w prowadzeniu i rozwiązywaniu akcji, stosowaniem ciekawych rozwiązań stylistycznych, doskonałością formy wypowiedzi. Podstawowe zdarzenia układały się prawidłowo i konsekwentnie w dynamiczną akcję z punktem kulminacyjnym i zakończeniem wydarzeń. Opowiadania te cechowała umiejętność operowania właściwie dobranym, bogatym i różnorodnym słownictwem.

Analiza statystyczna chi kwadrat wykazała, że nie ma podstaw do stwierdzenia związku między umiejętnościami językowymi dzieci rodzin niskiego statusu socjoedukacyjnego a dydaktycznym środowiskiem szkoły. Dzieci z tych rodzin uczące się w szkołach trzech odmiennych środowisk (wieś, małe miasto i duże miasto) osiągały podobny poziom językowego rozwoju.

4. Dyskusja i wnioski

Kto korzysta ze szkoły, czyli szanse edukacyjne dzieci

Okazuje się, że dzieci wychowywane w rodzinach o niskim statusie socjoedukacyjnym w podobny sposób korzystają ze szkoły. Niezależnie od jakości pracy nauczyciela, wielkości szkoły, dostępu do środków dydaktycznych, zróżnicowania programów, dzieci te wynoszą ze szkoły po-

dobną wiedzę językową. Powstaje pytanie, czy w ogóle doświadczenie językowe dzieci z rodzin o niskim SES-ie modyfikuje się pod wpływem oddziaływań dydaktycznych szkoły? Można przypuszczać, że umiejętności językowe tych dzieci w niewielkim stopniu zmieniają się w efekcie kształcenia. Można zaryzykować tezę, że dzieci te – w odniesieniu do języka – umieją tyle, ile wyniosą z domu (który nie jest sprzyjającym środowiskiem językowych doświadczeń). Na marginesie należy dodać, że stosunek nauczycielek do dzieci rodziców z niskim wykształceniem był co najmniej lekceważący (schemat „dobrego” i „złego” rodzica). Można też przypuszczać, że jakość (i tempo) przekazu dydaktycznego nastawione są na odbiór przez dzieci z rodzin o SES-ie wyższym, zatem korzystanie z bogactwa oferty edukacyjnej przez dzieci SES-u niskiego jest ograniczone (m.in. z racji negatywnych doświadczeń językowych wyniesionych z domu rodzinnego), które wraz z rozwojem kariery szkolnej ulegają pogłębieniu. Zatem dysonans między oczekiwaniami szkoły a możliwościami korzystania z wiedzy szkolnej przez te dzieci zaostcza się.

Inspiracją do postawienia pytania zawartego w tytule tego podrozdziału stały się uzyskane wyniki badań, sugerujące, iż badane grupy dzieci w różnym stopniu doświadczają wpływu edukacyjnego szkoły. Treścią będą umiejętności językowe dzieci, gdyż, zdaniem Douglasa Barnes⁴: „Nie możemy myśleć o języku w klasie szkolnej jedynie w kategoriach porozumiewania się, lecz musimy rozważyć, jak same dzieci używają języka podczas uczenia się. Dla dzieci w naszych szkołach najważniejszymi środkami, dzięki którym formułują wiedzę i odnoszą ją do swoich dążeń i swojej wizji świata, są mówienie i pisanie”.

W świetle przeprowadzonych badań najważniejszym wnioskiem wydaje się to, iż językowe doświadczenia dziecka poprzedzające naukę w szkole są istotne dla późniejszego kontaktu ze szkołą w świetle osiągnięć vs niepowodzeń. Okazuje się, że dziecko, którego język ukształtował się w wyniku ograniczonej komunikacji w rodzinach o niskim SES-ie doświadczają w szkole zagubienia. I odwrotnie, dzieci posiadające wysokie umiejętności językowe, powstałe w rezultacie wychowywania w rodzinach o wyższym SES-ie w procesie kształcenia wzbogacają swoje doświadczenia językowe.

⁴ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, WSIP, Warszawa 1988.

Niepokojącym aspektem, który został zaobserwowany podczas badań (w toku nieformalnych rozmów z nauczycielkami) jest sposób traktowania uczniów wywodzących się z rodzin o niskim poziomie statusu socjoedukacyjnego. Wydawać się może, że dzieci te z góry traktowane są jako „gorsze” i uczestniczą w teorii naznaczania (etykieta słabeusza, lenia, klasowego rozrabiaki, itp.). Ilustracją tego może być cytat: „(...) uczniowie zachowują się na ogół tak dobrze lub tak źle, jak oczekują tego nauczyciele. Uważa się, że przewidywania nauczycieli dotyczące zachowania się ucznia czy grupy uczniów są im przekazywane, często w niezamierzony sposób, wpływając tym samym na ich zachowanie”⁵. Podkreśla to także myśl Franka McKinneya Hubbarda: „Jednym z najpowszechniejszych schorzeń naszych czasów jest przedwczesne formułowanie opinii”. Może się wydawać, że nauczyciele mają skłonności do przedwczesnego formułowania opinii na temat rozwoju językowego dziecka. Powtarzające się językowe kłopoty adaptacyjne dzieci w I klasie (wynikające ze starcia się języka domu i języka szkoły) mogą pociągać za sobą postawienie fałszywej diagnozy i utrzymywanie się negatywnej etykiety ucznia przez cały trzyletni (a może i dłuższy) okres kształcenia. Opinia o niższym poziomie umiejętności językowych dzieci z rodzin o niskim poziomie SES-u nie jest (w większości przypadków) błędna, ale niepokojący jest sposób podejścia do takich dzieci i generowanie absolutnych stwierdzeń w stylu: „on i tak nic nie napisze”, „z nim trudno cokolwiek zrobić”, „nie ma sensu, żeby pani go badała” itp. Efektem tego jest zjawisko samospełniających się proroctw. Negatywne oczekiwania i samosprawdzające się przepowiednie wynikają z t e o r i i n a z n a c z a n i a . W świetle tej teorii można dokonać próby odpowiedzenia na pytanie: „Kto korzysta ze szkoły? Co komu przypada w udziale?”

Źródłem negatywnych nastawień może być m.in. pochodzenie społeczne ucznia. Badania moje wykazały, że w każdym z trzech środowisk gorzej pod względem językowym sytuują się dzieci z rodzin o niskim SES-ie.

Może pojawić się tu pytanie, co robił nauczyciel i szeroko rozumiana szkoła w kierunku usprawnienia języka tych dzieci, zbliżenia ich do poziomu przejawianego przez dzieci z rodzin SES-u wysokiego? Czy to oznacza, że szkoła potrafi pracować z uczniami dobrymi i bardzo dobrymi, których

5

R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wyd. UMK, Toruń, 1993.

umiejętności uczenia się zostały przekazane w rezultacie wychowania w sprzyjających warunkach? Dlaczego po trzech latach systematycznej pracy tego samego nauczyciela z tą samą grupą uczniów poziom rozwoju języka jest wciąż niski i negatywnie rzutujący na dalsze ich losy? Wydaje się, że nauczyciel postrzega te dzieci przez pryzmat wczesnych własnych opinii (negatywnych) i czasami z góry skazuje je na niepowodzenia. Z pewnością buduje to negatywny wizerunek szkoły w oczach dziecka oraz jego funkcjonowania w niej. Szkoła jest postrzegana jako bezsensowna i uciążliwa, nauczyciel przekształca się w tyrana, a dziecko w ofiarę. W takich warunkach nie ma mowy o pozytywnych osiągnięciach (nie tylko językowych).

Wyniki szerszych badań (nie ujętych w niniejszym tekście) ukazały, że sytuacja swoistego wyalienowania dotyczy zwłaszcza chłopców z rodzin o niskim SES-ie (uczących się w dużych szkołach w mieście), więc można przypuszczać, że część schematów interpretacyjnych nauczycieli mogą stanowić oczekiwania wobec płci. Zostaje tu dodatkowo uruchomiony stereotyp płci. Chłopcy nieosiągający dobrych wyników kształcenia mogą być postrzegani przez nauczycielkę jako tępi, niezdolni, zakłócający proces edukacji swym nadaktywnym zachowaniem. Badania przeprowadzone przez mnie mogą sugerować, że poziom rozwoju języka w przypadku chłopców ukształtował się bardziej w rezultacie oddziaływania rodziny niż szkoły. Może to pociągać za sobą wniosek, że proces kształcenia językowego w szkole w mniejszym stopniu wzbogaca ich doświadczenia językowe. W odniesieniu do dziewczynek (niezależnie od SES-u) sytuacja kształtuje się odmiennie. W połączeniu z uległością wobec reguł i trybu życia szkoły dziewczynki mogą prawdopodobnie w i ę c e j korzystać z realizacji programu kształcenia językowego niż chłopcy.

Tak więc grupą, której rokowania szkolnej kariery są oceniane najmniej pomyślnie są dzieci z rodzin o niskim poziomie SES-u. Zgodnie z teorią Basila Bernsteina są to dzieci socjalizowane pod wpływem kodu ograniczonego. Dziecko z rodziny o zamkniętym systemie komunikacji posługującej się ograniczonym kodem językowym postrzega, według Bernsteina, jedynie oderwane przedmioty, nie tworzy związków przyczynowych między różnymi obiektami. W środowisku tym nie definiuje się długofalowych celów, decydującą rolę odgrywa raczej teraźniejszość. Język cechuje prostota gramatyczna, uboga konstrukcja składniowa, ograniczone użycie przymiotników i przysłówków, związane z tendencją do jak najprostszego ujmowania

zjawisk⁶. „Zamknięty system komunikacji implikuje kontrolę imperatywną (opartą na zakazach, nakazach i karach) i apele pozycyjalne odwołujące się do obowiązków i powinności dziecka, jakie wynikają z jego miejsca w rodzinie”⁷. Poznawcze i emocjonalne zróżnicowanie świata jest tu znacznie słabiej rozwinięte. Dzieci te znajdują się w trudniejszej sytuacji niż dzieci używające kodu rozwiniętego, ponieważ nie posiadają pozytywnych wzorów funkcjonowania poznawczego. Nie otrzymują takich wzorców też od szkoły, gdyż przeważa w niej model kształcenia nastawionego na przekazywanie i egzekwowanie wiedzy. W rezultacie dziecko jest pozostawione samo sobie. Jednym z rozwiązań w celu przebrnięcia przez koszmar szkolny jest „wydedukowanie zasad abstrakcyjnego myślenia z podręczników i żądań nauczyciela”⁸. Ze względu na wysoce abstrakcyjny styl poznawczy nie jest to rozwiązanie najprostsze – w efekcie dzieci z rodzin o niskim SES-e (kod ograniczony) skłaniają się ku mechanicznemu przyswajaniu wiadomości. W prostej linii prowadzi to do oddzielenia w świadomości dziecka wiedzy „szkolnej”, czyli obcej od wiedzy „na co dzień”. Tym samym szanse osiągnięcia sukcesu w szkole drastycznie obniżają się.

Można w tym miejscu zarysować pokrótce projekcję na przyszłość dotyczącą procesu kreowania szans edukacyjnych wobec wymienionych uczniów:

- 1) wczesna identyfikacja zdolności uczniów, nieskażona negatywnymi nastawieniami przez pryzmat płci czy pochodzenia społecznego,
- 2) wybór odpowiedniej metody kształcenia, uwzględniającej bogactwo środków językowego wyrazu, które wnosi dziecko (np. swobodna ekspresja),
- 3) ciągłe wielowymiarowe monitorowanie osiągnięć językowych dziecka i zgodnie z jego wynikami modyfikowanie teorii nauczania–uczenia się, np. rezygnacja z edukacji transmisyjnej na rzecz procedur narracyjnych⁹.

Na zakończenie pozostaje mieć nadzieję, iż nauczyciele i osoby odpowiedzialne za kształt oświaty będą w stanie stworzyć dla uczniów z rodzin o niskim statusie socjokulturowym przyjazne środowisko uczenia, a tym samym dać im szansę na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego.

⁶ B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), PWN, Warszawa 1980.

⁷ E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, WSiP, Warszawa 1990.

⁸ M. Marody, *Technologie intelektu*, PWN, Warszawa 1987.

⁹ D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole [w:] Narracja jako sposób rozumienia świata*, J. Trzebiński (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.