

Dynamika środowiska wychowawczego a wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży

Błażej Smykowski*

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

THE DYNAMICS OF AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND ASSISTING CHILDREN'S AND ADOLESCENTS' DEVELOPMENT

The text discusses the problems connected with the organization of situations which promote the increase of the educational efficiency of the developmental environment of children and adults. A special emphasis is put on children's early fall out of the educational influence of family, school or local community. This is a crucial problem not only for a developing individual, but also for the development of a community. The earlier children fall out of the influence of educational institutions, the smaller the probability that their way of functioning will be shaped by social determinants and that it will take them into account in the future.

Tekst porusza zagadnienia związane z organizowaniem sytuacji sprzyjających wzrostowi wydolności wychowawczej środowiska rozwoju dzieci i młodzieży. Szczególne znaczenie ma tu problem wczesnego wypadania dzieci spod wpływu wychowawczego rodziny, szkoły czy lokalnej społeczności. Problem ten jest kluczowy nie tylko dla rozwijającej się jednostki, ale i dla rozwoju społeczności. Im wcześniej bowiem dzieci wypadają spod wpływu instytucji wychowawczych tym mniejsze jest prawdopodobieństwo, że ich sposób funkcjonowania będzie ukształtowany przez społeczne determinanty i że w przyszłości skoncentrowany będzie na ich uwzględnianiu.

WPROWADZENIE

W poniższym tekście podejmuję kwestie związane z organizowaniem sytuacji sprzyjających wzrostowi wydolności wychowawczej środowiska rozwoju dzieci i młodzieży. Coraz częściej przez rodziców, nauczycieli czy lokalne instytucje odpowiedzialne za jakość realizacji celów wychowawczych sygnalizowany jest problem wczesnego wypadania¹ dzieci spod wpływu wychowawczego rodziny, szkoły czy lokalnej społeczności. Problem ów wydaje się kluczowy nie tylko z perspektywy rozwijającej się jednostki, ale i z perspektywy rozwoju społeczności. Im wcześniej bowiem dzieci wypadają spod wpływu instytucji wychowawczych tym mniejsze jest prawdopodobieństwo, że ich sposób funkcjonowania będzie ukształtowany przez społeczne determinanty

i że w przyszłości skoncentrowany będzie na ich uwzględnianiu. Proces ten, niepowstrzymany w porę, może w dalszej perspektywie doprowadzić do reprodukcji, w kolejnym pokoleniu, niedojrzałych, czy wręcz zdeorganizowanych wzorów funkcjonowania społecznego. W tych środowiskach lokalnych, które szczególnie zagrożone są wczesnym

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Błażej Smykowski, Instytut Psychologii UAM, ul. Szamarzewskiego 89, 60-598 Poznań.

e-mail: basmyk@amu.edu.pl

¹ Zjawisko to w obszarze polityki oświatowej określane jest terminem odpad szkolny. W raporcie *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce* (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński, 2001) pojawia się zróżnicowanie tego terminu na **naturalny odpad szkolny** dotyczy uczniów, którzy wypadli z systemu z powodu śmierci, wypadku, samobójstwa czy ciężkiego urazu; **pozorny odpad szkolny** kiedy przyczyną wypadnięcia był wyjazd na stałe lub na długi czas; **właściwy odpad szkolny** kiedy uczniowie z różnych przyczyn nie doszli do VI klasy szkoły podstawowej albo do III klasy gimnazjum; **potencjalny odpad szkolny** to uczniowie, którzy pozostali w systemie, lecz istnieje duże prawdopodobieństwo, że nie zrealizują nic poza obowiązkiem szkolnym; **ukryty odpad szkolny** to uczniowie, którzy najczęściej w sposób trwały zostają skutecznie zniechęceni do instytucji szkoły przez nauczycieli bądź przez rówieśników.

wypadaniem dzieci spod wpływu instytucji wychowawczych, proces ten może doprowadzić do prymitywizacji czy dezorganizacji życia społecznego.

Sensem diagnozy wydolności wychowawczej środowisk, stanowiącej podstawę lokalnej polityki oświatowej, musi być więc poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jaki mechanizm funkcjonowania instytucji wychowawczych może w większym, niż obecnie, stopniu sprzyjać utrzymaniu jak najdłużej pod swoim wpływem dzieci i młodzież? Nie chodzi tu jednak o realizację owej dyrektywy przymocą fizyczną, społeczną czy psychologiczną. Prawo oświatowe określa czas realizacji obowiązku szkolnego przez dziecko do ukończenia przez nie gimnazjum lub do skończenia przez nie osiemnastego roku życia. Co jednak z tego prawa kiedy szkoła dla dziecka utraci znaczenie miejsca nauki i wychowania w momencie kiedy jest ono w piątej czy szóstej klasie?

Z perspektywy psychologa wczesne wypadanie dzieci z systemu oddziaływania wychowawczego oznacza utratę znaczenia tego środowiska jako przestrzeni realizacji ich potrzeb, rozwijania zainteresowań. W takiej sytuacji naturalną rzeczą jest poszukiwanie przez nie innej przestrzeni znajdującej się już poza murami domu rodzinnego czy szkoły. Odnalezienie jej poza środowiskami wpływu dorosłych skazuje dziecko często na rozwijanie nieakceptowanych przez nich stylów funkcjonowania. Centralny problem więc dotyczy utrzymania, mimo wzrastających z wiekiem dziecka względem niego wymagań i oczekiwań społecznych, jego zainteresowania tym co owe środowiska wychowawcze mają mu do zaproponowania. Nie chodzi tu jednak jedynie o tworzenie przez nie bogatej oferty zajęć fakultatywnych (np. kółek zainteresowań), ale o to jak one same funkcjonują i jakie możliwości tworzą dla realizacji zmieniających się potrzeb dzieci i młodzieży. Jeżeli instytucje te będą adekwatną odpowiedzią na ich rodzące się i przekształcające się potrzeby i motywy będą dla nich długotrwale znaczące. Uzyskanie takiej pozycji względem potrzeb dziecka otwiera dopiero środowiskom możliwość wpływu wychowawczego na procesy psychiczne i kształtowanie ich zachowań.

W tekście skupię się na poszukiwaniu zasad jakimi musi kierować się system wychowawczy, aby mimo zmian rozwojowych dziecka, zachowywał on w kolejnych etapach jego rozwoju znaczenie istotnego dla niego czynnika. Uważam, że realizacja tych zasad jest lepszym niż przymus, choć z pewnością trudniejszym, sposobem przeciwdziałania przedwczesnemu wypadaniu dzieci i młodzieży spod wpływu systemu oddziaływań wychowawczych.

DYNAMIKA SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO

Współczesne koncepcje podejmujące kwestie zależności między rozwijającą się jednostką a środowiskiem jej rozwoju wskazują, że związki te mają bardziej skomplikowany charakter niż o tym myślano wcześniej. Coraz powszechniejsze jest ujęcie, że nie jest to kilka środowisk, ale jedno, którego elementy, czy całe przestrzenie zmieniają swój rozwojowy sens, stają się stopniowo, wraz z zachodzącymi w dziecku zmianami rozwojowymi, coraz bardziej mu dostępne (np. Tillmann, 2006; Horowitz, Haritos, 1998). Takie ujęcie wyraźnie wskazuje, że analiza dynamiki środowiska społecznego musi być związana z analizą cyklu jego dostępności i to nie tyle rozumianego jako dawanie dziecku dostępu do czegoś, pozwalanie dziecku na coś, ale jako gotowości do wyróżniania z tła tych elementów, płaszczyzn, czy aspektów, które wcześniej nie miały dla niego znaczenia, gotowości do podlegania ich wpływowi, wrażliwości na nie.

Podleganie wpływowi nowego środowiska nie jest związane z fizycznym przesunięciem, takim jak np. pójście dziecka do przedszkola, czy szkoły, ale z ruchem w przestrzeni psychicznych zmian w sposobie postrzegania swojego otoczenia. Kiedy np. dziecko w wieku przedszkolnym zaczyna interesować co innego, czy w inny sposób, niż to co interesowało je do tej pory nie oznacza to, że w jego otoczeniu pojawiło się rzeczywiście coś nowego. W obiektywnym sensie nic w jego otoczeniu często nie uległo zmianie, otoczone jest dalej tymi samymi co wcześniej przedmiotami, czy ludźmi, jego życie wypełnione jest tymi co przedtem wydarzeniami. Zmianie jednak uległo ustosunkowanie dziecka do swojego otoczenia. Mamy więc tu do czynienia ze zmianą wewnętrzną, której skutkiem jest wrażliwość na te elementy swojego otoczenia, które do tej pory nie miały dla dziecka znaczenia, bądź ich obecność znaczyła dla niego co innego niż aktualnie (por. Wygotski, 2002).

ZMIANA POTRZEB A ZMIANA FORMY ORGANIZACJI ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO

W kolejnych fazach (Rys. 1 – kolejne wiersze) w rozwoju dochodzi do ujawnienia pewnych potrzeb (pola ciemne) jako ważniejszych od innych (pola jasne). Ich zaspokojenie okazuje się dla danej fazy centralnym zadaniem rozwojowym zarówno dla dziecka jak i jego otoczenia. Te nowe potrzeby wyróżniając się w rozwoju wchodzą w nowe związki, nie tylko z dotychczas ujawnionymi (pola ciemne w poprzednich wierszach), ale i czekającymi na

Faza 4				
Faza 3				
Faza 2				
Faza 1				

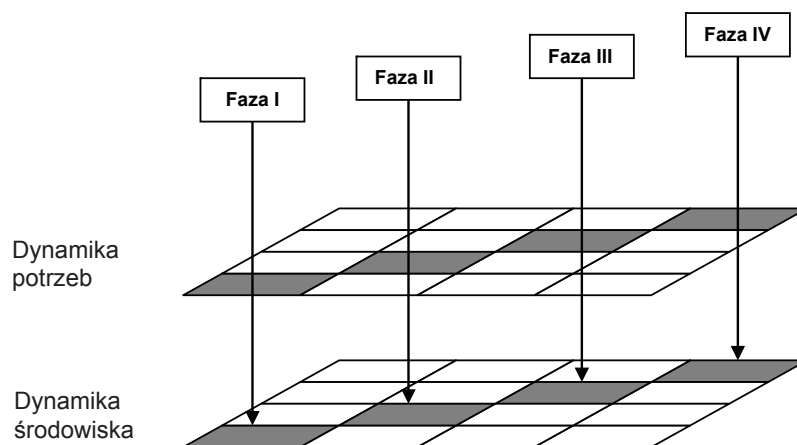
Rys. 1. Dynamika restrukturyzującej się struktury potrzeb w kolejnych fazach rozwoju

Źródło: opracowanie B. Smykowski

ujawnienie (pola ciemne w następnych wierszach). Oznacza to, że pojawienie się nowych potrzeb, co jest znakiem początku nowej fazy w rozwoju, prowadzi do zmian w strukturze potrzeb, a to pociąga za sobą konieczność reorganizacji wewnątrz niej, jej integracji według nowych zasad. W sposób stopniowy, w toku trwającego przez całe życie rozwoju jednostki, dochodzi do ujawnienia wszystkich jej potrzeb i do zorganizowania ich w ostateczną formę. Każda faza w rozwoju, ujawniając przejściową formę organizacji potrzeb, związana jest nie tyle z opanowaniem pojedynczych sposobów bezkonfliktowego zaspokajania poszczególnych z nich, co z formowaniem takiego, charakterystycznego dla

Sposób zaspokojenia potrzeb jest zależny od warunków środowiskowych, w których do niego dochodzi. Brak kontroli tych warunków przez instytucje wychowawcze powoduje, że pewien typ potrzeb nie zostanie powiązany z tymi aspektami środowiska, które są istotne z perspektywy celu wychowania. Co gorsze, dziecko nie pozostając pod wpływem sytuacji wychowawczej nie opanuje społecznych form ich realizacji. Kiedy mowa jest bowiem o sytuacji wychowawczej myślimy o takiej, która odpowiada na potrzeby rozwojowe danego wieku, ale robi to w specyficzny sposób. Dopuszczalna jest realizacja potrzeb jedynie w takiej formie, której opanowanie czyni dziecko przedstawicielem podzielanej z sobie bliskimi kultury.

Kolejne fazy rozwojowe prowadzą do ujawniania się kolejnych potrzeb. Otoczenie społeczne odpowiadając na nie dopuszcza do odkrywania przez dziecko nowych aspektów środowiska. Dzięki temu przyzwoleniu rozszerza się przed nim przestrzeń przedmiotów² jego zainteresowania i form działalności służących zaspokojeniu potrzeb. Sensem istnienia instytucji wychowawczych jest kierowanie ustosunkowaniem dziecka do odkrywanych przez nie stopniowo nowych dla niego aspektów środowiska. Z kolei celem ich oddziaływania jest takie formowanie stylu funkcjonowania dziecka w otoczeniu, aby potrafiło ono godzić swoje indywidualne potrzeby z oczekiwaniami społecznymi.



Rys. 2. Dynamika potrzeb i środowiska społecznego

Źródło: opracowanie B. Smykowski

wieku rozwojowego, stylu funkcjonowania, który godziłby ich aktualną formę zorganizowania (potrzeby centralne i poboczne) z aktualnymi oczekiwaniami społecznymi.

² „Mogą nimi być zarówno rzeczy fizyczne jak i zjawiska idealne. Nadają one działalności jednostki, będącej wytworem społecznym a opanowywanej przez nią w procesie jej wychowania, ukierunkowania (Leontiew, 1985 s. 10–11).

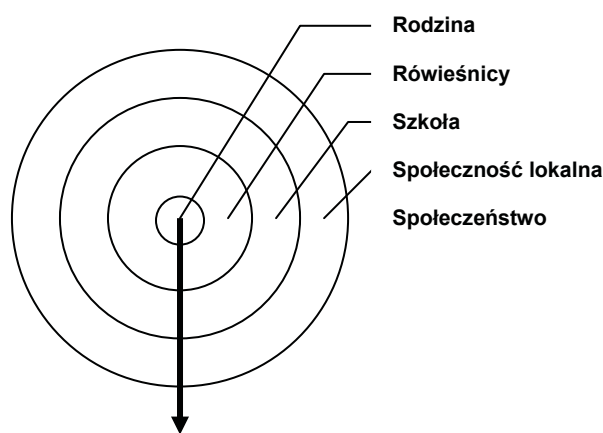
Można więc powiedzieć, że dla każdej fazy w rozwoju dziecka sprawnie działający kontekst społeczny tworzy specyficzne warunki do realizacji charakterystycznych dla danego wieku potrzeb. Przejście z jednego kontekstu społecznego do drugiego, podobnie jak ujawnienie się nowych potrzeb, związane jest ze zmianą jakościową, a więc następuje skokowo, od jednych form jego organizacji do drugich (Rys. 2).

Prezentowane ujęcie zależności między zmieniającymi się wraz z rozwojem jednostki potrzebami a zmianami form organizacji środowiska jej rozwoju wymaga wskazania jego formy pierwotnej i docelowej (w schemacie w płaszczyźnie dynamika środowiska wiersz nr 1 i 4), oraz kilku form przejściowych (w schemacie w płaszczyźnie dynamika środowiska wiersz 2 i 3). W naszej kulturze pierwotna forma środowiska to taka, w której centralną rolę pełni aspekt domu rodzinnego, a środowiska docelowego dla faz dzieciństwa i dorastania to forma środowiska, w której rolę tę pełni aspekt społeczności.

POSZERZENIE ZAINTERESOWAŃ ASPEKTAMI ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO

Proces rozwoju związany jest z różnicowaniem się potrzeb i socjalizacją form ich zaspokajania. W każdej fazie rozwojowej inny ich typ podlega temu procesowi. Nabycie społecznych form ich zaspokajania staje się w danym momencie głównym zadaniem zarówno dla dziecka jak i wspierającego proces jego wychowania otoczenia. Dziecko wytwarzając ustosunkowanie do nowych elementów otoczenia, bądź modyfikując dotychczasowe musi zrobić to tak, aby możliwe było zaspokajanie aktualnych potrzeb w zgodzie z oczekiwaniami społecznymi. Takie ujęcie kwestii relacji między jednostką a jej otoczeniem oznacza, że dla każdego człowieka jest ono pewną potencjalnością, a to co z niego stanie się przedmiotem ustosunkowania zależne jest od charakteru pojawiających się w poszczególnych fazach rozwojowych potrzeb i dostępności w nim przedmiotów ich zaspokajania. Poszerzenie pola środowiska wychowawczego związane jest z brakiem możliwości ich zaspokajania w najbliższym otoczeniu i koniecznością poszukiwania tej możliwości w dalszym. Taka sytuacja może, ale nie musi skutkować np. zmniejszeniem zainteresowania tym, co ma miejsce w domu i zainteresowaniem się tym, co się dzieje na podwórku, czy później tym, co ma miejsce w szkole. Może się tak stać wówczas, jeśli wcześniejsza forma środowiska uwalnia dziecko od interesowania się przede wszystkim nim. Dzieje się tak jeśli stanie się ono w aktualnej formie dla dziecka

nieatrakcyjne, a więc okaże się nieadekwatne dla realizacji jego nowych potrzeb. Równocześnie jednak ta aktualna forma środowiska musi stwarzać możliwości zainteresowania się swoimi nowymi dla dziecka aspektami. Rozwojowo oddziałujące na wychowanka środowisko nie ma więc charakteru wiążącego do określonej swojej formy czyli ograniczającego i kiedy nadejdzie właściwy czas, dziecko osiągnie gotowość, zachęca je do eksploracji szerszych, tworzących je kręgów (Rys. 3).



Rys. 3. Poszerzenie pola zainteresowania
Źródło: opracowanie B. Smykowski

Sytuacja zmiany potrzeb i zainteresowań powoduje, że dziecko staje się wrażliwe na te zjawiska swojego otoczenia, które do tej pory pozostawały przez nie niezauważone. Oznacza to również, że ta zmiana wymaga nowych form adaptacji do tej nowej jakości organizacji środowiska wychowawczego dziecka. Proces ten przebiega tak długo, jak długo w życiu człowieka zachodzą zmiany w zakresie formacji potrzeb, co pociąga za każdym razem zmiany formy i treści dotychczasowych ustosunkowań. Nowe przedmioty, zdarzenia, sytuacje powodują, że ustosunkowanie do tego wszystkiego, co do tej pory zajmowało dziecko też ulega zmianie. Dziecko na nowo więc ustosunkowuje się do wcześniejszych rozwojowo aspektów środowiska co powoduje, że i one stają się dla niego źródłem nowych stymulacji.

Jeżeli zgodnie z perspektywą psychologii rozwoju człowieka w cyklu życia (por. np. Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska, 2000, s. 24–25; Brzezińska, 2000, s. 36–40; Bee, 2004, s. 2–13) przyjmujemy, że człowiek rozwija się przez całe życie oznacza to, że jego otoczenie stanowi dla niego potencjalnie niewyczerpane źródło stymulacji. Zmiana potrzeb

jednostki w sensie subiektywnym zmienia dla niej jej środowisko, to znaczy zmusza do wytworzenia nowych ustosunkowań tam, gdzie ich jeszcze nie było i równocześnie przekształceń w ramach wcześniejszych³.

OCENA WYDOLNOŚCI WYCHOWAWCZEJ ŚRODOWISKA

Według pedagogiki społecznej rodzina niewydolna wychowawczo to taka, która nie buduje gotowości dziecka do szerszego kręgu uczestnictwa społecznego. Uogólniając ten pogląd i odnosząc go do kwestii wydolności wychowawczej środowisko wydolne wychowawczo to nie takie, które socjalizuje do aktualności społecznej, ale które socjalizuje do przyszłości i to ujmowanej jednocześnie w sensie ontogenetycznym jak i filogenetycznym. Wydolne środowisko to takie, które działa z jednej strony na rzecz wytwarzania się w dziecku gotowości do porzucenia prymitywnych form związków ze swoim środowiskiem, z drugiej – do uczestniczenia w ich coraz bardziej złożonych formach. Podstawowym kryterium, według którego należy więc dokonywać oceny wydolności poszczególnych, następujących po sobie, form organizacji środowiska wychowawczego jest to, czy uwzględniają one w mechanizmach swojego oddziaływania na wychowanków równocześnie perspektywę nie tylko realizacji ich aktualnych, ale i przyszłych potrzeb oraz nie tylko aktualnych oczekiwań społecznych, ale i przyszłych. Oznacza to, że w systemowym ujęciu wcześniejsza rozwojowo forma środowiska rozbudza te potrzeby dziecka, na realizacji których bazuje strategia wychowania dziecka w kolejnej formie jego organizacji i ukierunkowuje je na te przedmioty, czy zjawiska które ma ta kolejna forma do zaoferowania dziecku i w związku z opanowaniem których formułuje oczekiwania. Ta forma organizacji środowiska robi to samo w stosunku do po niej następującej w rozwoju, następnej uzyskującej wpływ wychowawczy na dziecko. Oznacza to, że każda forma środowiska

wychowawczego uczestniczy w systemie, że pobudza i ukierunkowuje jeden typ potrzeb, a inny zaspakaja. W efekcie zaspokojenia uwalnia od jednego typu zainteresowań, w efekcie rozbudzania i ukierunkowania, angażuje w inne, których jednak sama nie realizuje.

SUKCES VS NIEPOWODZENIE WYCHOWAWCZE

E. Erikson (1980) analizując związki między poszczególnymi środowiskami wychowawczymi pisał, że muszą one tworzyć łącznie ciąg oddziaływający na dziecko w taki sposób, aby w efekcie kiedy młodzieniec stanie się młodym dorosłym był gotowy do samodzielnego już poszukiwania form realizacji swoich potrzeb ujawniających się w fazach dorosłości. Środowisko społeczne już od wczesnej dorosłości, w odróżnieniu od środowisk faz dzieciństwa, nie narzuca sposobów realizacji potrzeb, a jedynie jedno oferuje, a inne odradza. Młody dorosły musi więc przez lata dzieciństwa i okres dorastania, przechodząc przez kolejne formy środowiska wychowawczego, opanować bazę dla poradzenia sobie z zadaniem dokonania właściwego wyboru sposobów realizacji swoich dorosłych potrzeb w zgodzie z wymaganiami dorosłej formy organizacji jego społecznego środowiska. Może to zrobić w zgodzie z innymi jego uczestnikami, pogłębiając z nimi intymny związek, albo w niezgodzie z nimi, przeciwstawiając się im, izolując się od nich i ich stylu życia.

Jeśli robi to w sposób indywidualny, ale niesprzeczny z obowiązującymi zasadami społecznymi jego wysiłki i wysiłki jego środowiska wychowawczego zakończą się osiągnięciem. Uznanie w oczach znaczących dla siebie i innych we własnym środowisku zapowiadać może awans społeczny czy robienie kariery. W ten sposób bowiem jednostka staje się aktorem odgrywającym w swoim środowisku niepowtarzalną rolę, a dla następnego pokolenia nową ofertą identyfikacyjną. Uzyskanie znaczenia osoby zarówno wartościowej jak i unikalnej nie tylko dla siebie współczesnych, ale i dla następnego pokolenia wpisuje indywidualne osiągnięcie rozwojowe jednostki w historię rozwoju jej środowiska społecznego.

Adekwatność ciągu form środowiska wychowawczego dzieciństwa i dorastania do wymogów przed którymi stanie jednostka w okresie dorosłości daje jej duże prawdopodobieństwo poradzenia sobie z jego wyzwaniem, nieadekwatność z kolei prowadzi do ryzyka doświadczenia porażki. Problem nieadekwatności cyklu form środowiska wychowawczego widoczny jest szczególnie, gdy fazy dzieciństwa i dorastania przygotowują do np. ogra-

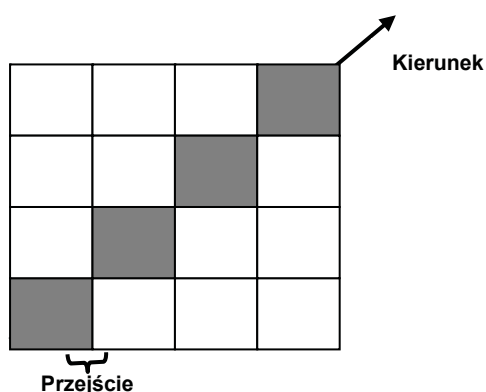
³ Mamy tu do czynienia z innym niż liniowe spojrzeniem na cykl środowisk wychowawczych. To spojrzenie ma charakter strukturalny. Mamy tu do czynienia z zawieraniem się, tworzeniem przez nie jednolitej struktury, która w toku rozwoju jednostki aktualizuje się stopniowo poprzez nieskończoną liczbę form ujawniających się w kolejnych fazach rozwoju człowieka. Oznacza to, że jednostka w każdej chwili pozostaje pod działaniem czynników pochodzących z każdej z wcześniejszych i późniejszych form jego organizacji. W toku rozwoju zmienia się jednak sens poszczególnych elementów środowiska poprzez to, że uczestniczą one w innych formach organizacyjnych struktury ustosunkowań (Smykowski, 2007).

niczonoj swobody wyboru form realizacji potrzeb i nie rozwijają twórczej postawy do tego procesu, a dorosłość okazuje się oczekiwać tego i odwrotnie. Z tego typu sytuacjami współcześnie możemy się spotykać coraz częściej. Pierwsze skutki tego typu nieciągłości form organizacji środowiska wychowawczego obserwować można było u emigrantów, którzy przygotowywani byli do życia według określonego wzorca utrwalonego w tradycji swojej kultury, a znaleźli się w kulturze oczekującej od nich bądź to realizacji innego wzorca, bądź wprost brania odpowiedzialności za własny sposób życia, a więc jego wytworzenie (Mead, 2000, s. 85–95). Tego samego typu problemy pojawiają się przy okazji zmian zasad życia społecznego, przejścia np. od porządku monocentrycznego do ładu demokratycznego. Problemu tego doświadcza szczególnie ta grupa pokoleniowa, której okres dorastania przypadł na czas transformacji społecznej, czy kulturowej (Bee, 2004, s. 6–8).

ZASADY PRZEKSZTAŁCEN W RAMACH SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO

Jeżeli formy środowiska wychowawczego mają tworzyć cykl muszą w jakimś sensie wynikać z siebie, a w jakimś różnić się między sobą. Ich związek ze sobą musi dotyczyć z jednej strony utrzymania podzielanego kierunku wychowania z drugiej sposobu przejścia z jednej formy środowiska do drugiej (Rys. 4).

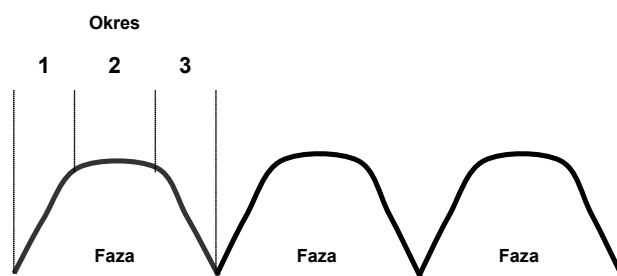
Pierwsza kwestia dotyczy zróżnicowanego, ale podzielanego działania na rzecz przygotowania dziecka na wyzwania dorosłości. Sposoby oddziaływania na dziecko w poszczególnych fazach muszą



Rys. 4. Przejście i kierunek w rozwoju
Źródło: opracowanie B. Smykowski

być oczywiście dostosowane do aktualnych potrzeb i możliwości dziecka w danym wieku, ale i skoncentrowane na stymulowaniu tych potencjałów rozwojowych, które ujawniają się po raz pierwszy w danym okresie, a które w przyszłości staną się istotną składową pożądanego stylu funkcjonowania w dorosłości. Każda forma środowiska wychowawczego dostrzegając i szczególnie wspierając ten aspekt funkcjonowania, który dana faza rozwoju przynosi, a który jest jednocześnie znaczący w procesie formowania się dorosłego stylu funkcjonowania jednostki, przyczynia się do końcowego osiągnięcia.

Druga kwestia dotyczy dynamiki oddziaływania poszczególnych form organizacji środowiska wychowawczego, oraz dynamiki przejścia dziecka spod wpływu jednej i podlegania wpływowi kolejnej. Proces ten związany jest przede wszystkim z formowaniem motywów i zainteresowań dziecka (Rys. 5). Początek każdej fazy – podlegania działa-



Rys. 5. Dynamika zainteresowań organizacją środowiska a fazy rozwojowe
Źródło: opracowanie B. Smykowski

niom nowej, kształtującej się dopiero dla dziecka, formy środowiska wychowawczego, związany jest z niegotowością do sprostania jej wymaganiom, ale i z fascynacją jej nowością. Środkowy okres związany jest z doskonaleniem specyficznych kompetencji do radzenia sobie z jej wymaganiami. Ostatni zaś – trzeci ze wzrastającym zniechęceniem, znużeniem aktualnymi warunkami i poszukiwaniem czegoś nowego w związku z rodzącymi się potrzebami nadchodzącej nowej fazy rozwojowej.

Sz szczególnie niebezpieczny dla wypadania dziecka z cyklu form organizacji środowiska wychowawczego (utrata jego wpływu na dziecko) jest trzeci okres. Jeżeli bowiem w tym samym czasie, kiedy w rozwojowy sposób słabnie u dziecka zainteresowanie wcześniejszą formą organizacji środowiska

nie uda się go przywiązać do treści nowej formy może dojść do jego wypadnięcia z pożądanego ciągu. Wcześniejsza forma organizacji środowiska pełnić musi więc względem kolejnej funkcję „podprowadzającą”, a żeby mogło ją spełnić musi być równocześnie uwalniające dziecko od siebie i zachęcające do rozwoju nowych form zainteresowań, kierowanych na te aspekty środowiska, których dziecko wcześniej nie dostrzegało, a w które zaangażowanie pełni istotny czynnik wychowania. W tym celu wcześniejsza forma organizacji środowiska wychowawczego musi wyposażać dziecko w ogólne kompetencje emocjonalne, społeczne, poznawcze itd. do poradzenia sobie z sytuacją porzucenia dotychczasowych zainteresowań i wejścia w obszar nowych, a tym samym wejścia w obszar nowych zadań rozwojowych, nowych społecznych wymagań i oczekiwań.

NAUKA POD KIERUNKIEM – MECHANIZM USTOSUNKOWYWANIA SIĘ DZIECKA W WIEKU SZKOLNYM DO ŚRODOWISKA

W wieku szkolnym dziecko pozostaje pod równoczesnym wpływem czterech aspektów środowiska: domu rodzinnego, środowiska rówieśniczego, szkoły i ulicy (Debesse, 1982). Szkoła jednak w tym wieku powinna pełnić dla dziecka najważniejszą funkcję. Na działanie takich czynników jak nauczanie i wychowanie pod kierunkiem dziecko powinno być w tym wieku najbardziej wrażliwe (Wygotski, 1971).

Dominującą więc, dla tego wieku, powinna być taka organizacja elementów całościowo ujmowanego środowiska dziecka, która nadaje im sensu szkoły. Dziecko nie uczy się bowiem tylko w murach szkoły. Uczy się w domu, na podwórku, wśród kolegów. Często, jeśli w szkole nie znajduje okazji dla niezbędnego w tym wieku poczucia uznania społecznego, wzrostu kompetencji co zapowiada możliwość robienia kariery (Erikson, 1980) szuka miejsca dla jego przeżycia na ulicy, czy wśród rówieśników. Jeśli bowiem ćwiczenie się w szkolnych kompetencjach nie daje dziecku nadziei na doświadczenie poczucia bycia dobrym albo najlepszym, przez co w oczach innych można uchodzić za jednostkę wypełniającą ważną rolę społeczną w sposób niezastąpiony, pozostaje mu często walka o to poczucie za pomocą wymuszania, agresji czy przestępstwa. Zmuszając innych do lęku przed sobą, czy realizując się w odradzanych społecznie rolach dziecko nierzadko mści się za porażki w wysiłkach szkolnych. Taka odwetowa motywacja może doprowadzić dziecko do szczególnej eskalacji w dążeniu do bycia dobrym albo najlepszym w wypełnianiu społecznie odradzanych ról i angażowaniu się w negatywne aspekty swojego otoczenia (por. Oleszkowicz, 2006, s. 94–98).

Dominacja wątku szkoły ujawnia się więc nie tym, że dziecko chodzi do szkoły, ale, że podlega procesom uczenia się pod kierunkiem wiążącym je ze społecznie akceptowanymi aspektami życia, tym co jest społecznie doradzane. Oznacza to bowiem, że kiedy dziecko buduje własne ustosunkowanie do

Faza VI					Społeczeństwo
Faza V				Społeczność lokalna	
Faza IV			Szkoła		
Faza III		Rówieśnicy			
Faza I i II	Rodzina				

Rys. 6. Dynamika organizacji form środowiska socjalizacyjnego zdeterminowana epigenetycznym porządkiem ujawniania się potrzeb. Źródło: opracowanie B. Smykowski

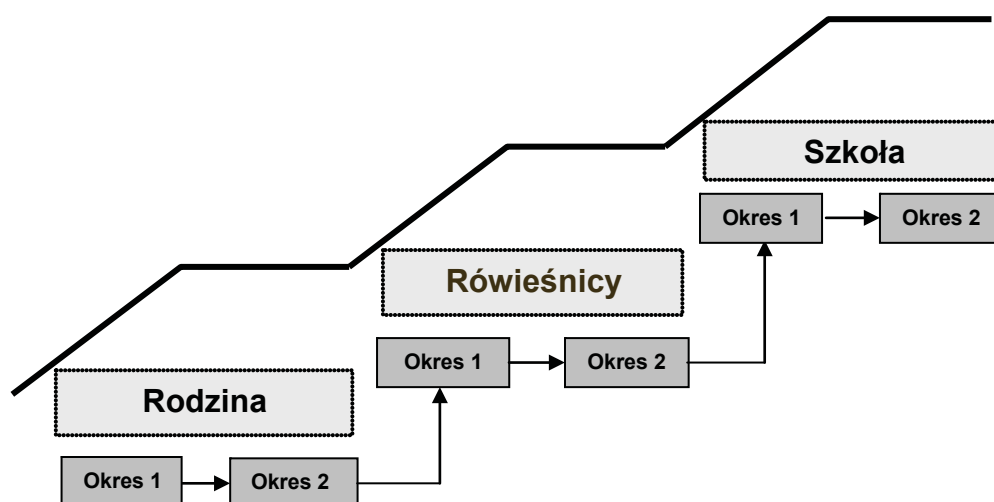
tego co je otacza i robi to w oparciu o wiedzę, umiejętności i system wartości przyswojony w związku z nauką przebiegającą pod kierunkiem kogoś bardziej pod tym względem rozwiniętego, najlepiej dorosłego – nauczyciela, staje się członkiem społecznej wspólnoty, członkiem społeczeństwa.

Prawidłowo przebiegający proces wychowawczy warunkowany jest więc z jednej strony dynamiką organizacji potrzeb, z drugiej zaś dynamiką organizacji form środowiska (Rys. 6). Zmiana formy organizacji środowiska powinna wynikać z najbliższej zmiany organizacji potrzeb. Powinna bowiem nie tylko na nią odpowiadać, ale i ją aktualizować w społeczną formę. Nowe rodzące się potrzeby okresu 3 (Rys. 5) mogą bowiem być tak stymulowane, aby zarówno je rozbudzać jak i ukierunkowywać na te aspekty środowiska, przy okazji budowania związku z którymi można socjalizować formy ich zaspakajania. W ten sposób realizowany proces wychowania w okresie dzieciństwa powoduje, że ryzyko wypadnięcia dziecka spod wpływu społecznego minimalizuje się. Szczególne niebezpieczny dla dziecka jest okres spadku zainteresowania starą organizacją środowiska i niezwiązania nowych potrzeb z innymi jego aspektami. Wspomagane, przez uważne na potrzeby dziecka środowisko społeczne, jego przejście z jednej fazy do drugiej odbywa się w bardziej łagodny i mniej ryzykowny sposób. Dzieje się tak poprzez minimalizowanie niebezpieczeństw okresu 3 w dynamice zainteresowań dziecka (Rys. 7).

SZKOŁA JAKO CYKL ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH

Cykliczność form przekształceń środowiska wychowawczego wymaga ścisłej współpracy między formami jego organizacji. Uczestników tej współpracy musi być tym więcej, im więcej jakościowo zróżnicowanych form wchodzi w skład cyklu form środowiska wychowawczego.

Obecnie obserwujemy, szczególnie w środowisku szkoły, wzrost wewnętrznego zróżnicowania jego form. Etapy edukacyjne zostały podzielone na odcinki trzyletnie; nauczanie początkowe, przedmiotowe, gimnazjalne i licealne. W ślad za zróżnicowaniem nie poszły jednak systemowe zmiany w sposobie współpracy między następującymi po sobie etapami zmagania edukacyjnych dzieci. Nauczyciele i wychowawcy są przygotowani i czują się odpowiedzialnymi za skuteczność swojego oddziaływania skierowanego na spełnianie przez dziecko wymagań formy środowiska, w którym sami pełnią istotną rolę, ale już nie kolejnego. Dzieje się tak, mimo że każdy z nich ma świadomość, że jego powodzenie wychowawcze zależy od jakości przygotowania dziecka przez uczestników etapu poprzedzającego ten, w którym oni sami uczestniczą. Ta świadomość związków identyfikowanych w przeszłości nie przekłada się na świadomość związków identyfikowanych w przyszłości. Od tej drugiej jednak zależy wydolność systemu wychowawczego.



Rys.7. Wiążąca funkcja środowiska następczego
Źródło: opracowanie B. Smykowski

Obecnie problem ryzyka nieciągłości form środowiska wychowawczego jest związany z możliwością wyboru przez rodziców i nauczycieli sposobu realizacji procesu wychowania, kreowania form środowisk zgodnie z własnym autorskim pomysłem⁴. Może się więc okazać, że pomysł wychowawców dziecka na ciąg form środowiska wychowawczego okresu dzieciństwa i dorastanie rozminie się z tym, czego będzie w przyszłości od dorosłego już człowieka oczekiwało jego otoczenie. Trudno bowiem bez wątpliwości rozpoznać jak będzie wyglądało życie społeczne za 20, 30 lat, a takiej perspektywy wymaga organizacja cyklu form środowisk wychowawczych (por. Smykowski, 2004). Ta nieprzewidywalność zmusza wychowawców do rozpoznawania aktualnych tendencji społecznych, wpływania na nie i koordynowania z nimi składowych (cele, metody, środki itd.) tworzonego dzieciom i dorastającym cyklu form środowiska wychowawczego. Tylko taka strategia daje szansę na stworzenie cyklu form środowiska wychowawczego godzącego aktualne i przyszłe potrzeby rozwijającego się człowieka, z aktualnymi i przyszłymi oczekiwaniami społecznymi.

ZAKOŃCZENIE

Opisany w tekście mechanizm oddziaływania środowiska wychowawczego na dziecko bazuje na tym, że na każdym etapie jego rozwoju uwodzi ono je swoimi nowymi aspektami, angażuje je tak, aby to w kierunku ich opanowania dziecko się rozwijało. W świecie zewnętrznym dziecko odnajduje przedmioty zaspokojenia swoich potrzeb, a to jakie to będą przedmioty i jaka będzie to forma zaangażowania zależy od tych, którzy organizują mu środowisko ich zaspakajania. Rodzice organizują małemu dziecku otoczenie w większym czy mniejszym zakresie, ale determinują jego przestrzeń życiową. Rodzice czy nauczyciele przywiązując dziecko do udostępnianego mu przedmiotu wprowadzają je w swoje do niego ustosunkowania. W procesie tym potrzeby dziecka wiązane są więc, za sprawą opiekunów, z konkretnymi przedmiotami. Rozwijając w związku z nimi swoją aktywność, formowaną

przez opiekunów w różnych fazach rozwojowych innymi sposobami, dziecko stopniowo staje się ich takim samym użytkownikiem jak inni znaczący z jego otoczenia.

Dziecko obcując z innymi, ucząc się pod ich kierunkiem przeżywa w związku z przedmiotami kultury podobne do innych jej uczestników emocje, podobnie je rozumie, podobnie do innych zachowuje się względem nich. Takie dziecko stopniowo staje się wewnętrznie społeczne, co oznacza, że nawet pozostawione bez opieki dorosłych gotowe jest do samodzielnej konfrontacji z nowymi w swoim życiu faktami. Wdrożone w sposób przeżywania swojego otoczenia własnych rodziców, nauczycieli, formowany przez fazy dzieciństwa, robi to w sposób charakterystyczny dla ich, ale i już swojej kultury.

LITERATURA

- Bee, H. L. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Debesse, M. (1982). *Etapy wychowania*. Warszawa: WSiP.
- Erikson, H. E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York – London: W.W. Norton & Company.
- Fatyga, B., Tyszkiewicz, A., Zieliński, P. (2001). *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych i Centrum Badań Opinii Społecznej.
- Horowitz, F.D., Haritos, C. (1998). The organism and the environment: Implication for understanding mental retardation. W: J.A. Burack, R.M. Hodpp, E. Zigler (red.), *Handbook of mental retardation and development* (s. 20–40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość*. Warszawa: PWN.
- Leontiew, A. N. (1985). Działalność a osobowość. W: J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 7–57). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Oleszkowicz, A. (2006). *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Smykowski, B. (2004). O badaniu znaczenia nowych zjawisk kulturowych w procesach rozwoju człowieka. *Forum Oświatowe*, 1, 30, 5–26.
- Smykowski, B. (2007). Dynamika kontekstu społecznego w okresie dzieciństwa i dorastania. W: B. Ziółkowska, (red.) *Opętanie (nie) jedzeniem...* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Tillmann, K.J. (2006). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa, M., Przetacznik-Gierowska, M. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁴ Tworzenie programów nie jest czynnością dowolną. Podlega regulacjom prawnym wynikającym z rozporządzenia MEN z dnia 15 lutego 1999 w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecenia środków dydaktycznych (Dz.U.Nr 14 z dnia 23 lutego 1999).

Wygotski, L.S. (1971). Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym. W: L.S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

Wygotski, L.S. (2002). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Wy-*

brane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie. Dziecko w zabawie i w świecie języka (s. 141–163). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.