

IWONA CHRZANOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Rodzinne wzorce komunikacyjne a kompetencje językowe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wizji sukcesu edukacyjnego

The family models of communication and the language competences of children with mental retardation in the vision of educational success

Abstract: Learning disabilities are a problem of education in each country. Still there are no effective methods to counter the phenomenon. Research results indicate that learning disabilities are a common cause of dropping out of school. B. Fatyga in her scientific research shows that are other (most important, in the teachers' opinions) reasons, for example – negligent parenting, lack of child care. Analysis shows that it is not due to pathology in the family, the poor economic situation of the family or a low level of education of the parents. It is possible that the cause of difficulties in learning (in some of the children) are dysfunctional communication patterns learned from the family environment.

Keywords: communication, family, children with disabilities.

Problematyka trudności w uczeniu się pojawia się systematycznie w analizach naukowych i instytucjonalnych środowisk związanych z edukacją. Mimo wielu wyników badań i danych z raportów dotąd nie udało się wypracować skutecznych metod przeciwdziałania temu zjawisku. Jednym z bardziej drastycznych skutków niewyrównywanych trudności w uczeniu się jest „wypadanie” uczniów z systemu edukacji, inne, mniej spektakularne,

i mniej widoczne, to zbyt wcześnie kończona edukacja, czy niski poziom kompetencji, których efektem jest ograniczona partycypacja społeczna i zawodowa. W zależności od tego kogo pytamy o opinię, przedstawiciele instytucji (nauczycieli, specjalistów), czy rodziców dziecka różne są wskazania, co do przyczyn zjawiska.

Z opinii dyrektorów szkół na temat przyczyn wypadania uczniów z systemu edukacji, cytowanych przez Barbarę Fatygę¹ i współpracowników wynika, że w 50% przypadków winę za trudności szkolne dziecka ponosi jego rodzina. Wymienionych zostało szereg cech, postaw czy warunków postrzeganych przez pedagogów jako szczególnie niebezpieczne dla funkcjonowania szkolnego dziecka. Ich zestawienie zawiera tabela 1.

Tabela 1. Przyczyny wypadania uczniów z systemu edukacji związane z sytuacją rodzinną dziecka w opiniach dyrektorów szkół

Przyczyny wypadania uczniów z systemu edukacji związane z funkcjonowaniem rodziny	n = 332 wartość (%)
Zaniedbanie rodziców, rodzice nie dopełniają opieki nad dzieckiem.	21,0
Rodzina patologiczna, patologia w rodzinie, przemoc wobec dziecka, wina rodziców.	12,1
Trudna sytuacja finansowa rodziców (bieda w rodzinie, wstyd związany z biedą).	8,3
Alkoholizm rodziców.	2,8
Niski poziom intelektualny rodziców, ich niskie wykształcenie, brak pozytywnych wzorców wykształcenia w rodzinie.	2,4
Upadek autorytetów rodziny, nowy styl życia, konsumpcja.	1,4
Nieporadność życiowa rodziców.	1,2
Brak współpracy rodziców ze szkołą.	0,7
Ucieczki z domu.	0,6
Bezrobocie rodziców.	0,5
Dzieci opiekują się rodzeństwem, pomoc rodzinie.	0,2
Łącznie	50,0

Źródło: opracowanie własne, na podstawie B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, P. Zieliński, *Skala i powody wypadania uczniów...*, dz. cyt., s. 99–100.

¹ B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, P. Zieliński, *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce*. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin, ISP, CBOS, Warszawa 2001.

Trudności w uczeniu się związane z funkcjonowaniem szkoły stanowią w opiniach pracowników instytucji oświatowych jedynie 11,9% wskazań. Pedagodzy wymieniają wśród nich: niechęć do szkoły (3,8%), nieporozumienia nauczyciel – uczeń, niezrozumienie przez szkołę problemów dziecka, brak oferty edukacyjnej/wspierającej dla dziecka (3,4%), strach przed szkołą (2,3%), problem dojazdów do szkoły (1,1%), brak specjalistycznej opieki, niedopatrzenie poradni, błędną diagnozę (0,5%). Środowisko pedagogów wskazuje jeszcze na inne przyczyny trudności szkolnych kończących się skrajnym efektem odpadu szkolnego, są wśród nich: niski poziom aspiracji, utrata wiary w sens uczenia się, niedocenywanie wykształcenia (2,7%); podejmowanie pracy przez uczniów/chęć zarobkowania (2,3%); uzależnienia i narkomanie (2,6%), co daje łącznie 9,6%, które stosunkowo trudno jednoznacznie przypisać jako skutek niewłaściwych działań środowiska rodzinnego lub szkolnego. Zatem – rodzina, czy szkoła, a może – współodpowiedzialność?

Z badań B. Fatygi i zespołu wynika, że w opiniach nauczycieli największe negatywne znaczenie ma zaniedbanie rodzicielskie, brak sprawowania należytej opieki nad dzieckiem (21,0%), która nie wynika z patologii rodziny (12,1%), gdyż ten wskaźnik ujęty został osobno, nie jest też efektem trudnej sytuacji finansowej (8,3%), zawodowej (0,5%), czy niskiego poziomu wykształcenia i intelektualnych kompetencji (2,4%). Co zatem składa się na ów (21%) wskaźnik? Co dostrzegają pedagodzy jako objaw zaniedbania rodzicielskiego czy brak należytej opieki nad dzieckiem? Na te pytania spróbuję pośrednio odpowiedzieć prezentując kolejne dane, a także wskazując na potencjalne, możliwe, moim zdaniem, znaczenie odmiennych wzorców komunikacyjnych domu rodzinnego i szkoły.

W pierwszej kolejności zaprezentowane zostaną opinie rodziców i uczniów, których dotknął problem odpadu szkolnego, na temat przyczyn zjawiska.

Tabela 2. Przyczyny wypadania uczniów z systemu edukacji w opinii rodziców i uczniów

Przyczyny wypadania uczniów z systemu kształcenia	w opinii rodziców (n = 29)	w opinii uczniów (n = 27)
Niechęć do nauki szkolnej.	75,86%	70,37%
Trudności szkolne (złe stopnie, drugoroczność).	65,52%	51,85%
Trudności wychowawcze w szkole i w domu.	68,97%	51,85%

Przyczyny wypadania uczniów z systemu kształcenia	w opinii rodziców (n = 29)	w opinii uczniów (n = 27)
Trudności ekonomiczne (bezrobocie, niskie dochody).	62,07%	40,74%
Problemy w rodzinie (alkoholizm, rozpad rodziny).	31,03%	14,82%

Źródło: opracowanie własne na podstawie B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, P. Zieliński, Skala i powody wypadania uczniów..., dz. cyt., s. 107–109.

Rodzice jako najczęstszą przyczynę odpadu szkolnego wskazują niechęć do szkoły dziecka. W badaniach zespołu B. Fatygi nie pytano czym, zdaniem badanych, jest ona uwarunkowana. Niemniej ponad 65% rodziców obserwowało wcześniejsze trudności szkolne, w tym złe stopnie, a także drugoroczność. Jak można przypuszczać potencjalną przyczyną trudności szkolnych mogą być również trudności wychowawcze dotyczące zarówno środowiska szkolnego, jak i rodzinnego. Okazuje się także, że istotną przyczyną trudności dziecka są problemy ekonomiczne w rodzinie, w tym głównie bezrobocie i zbyt niski status materialny, uniemożliwiające zabezpieczenie potrzeb dziecka w tym względzie.

Opinie uczniów, którzy doświadczyli odpadu szkolnego są bardzo podobne, do tych wskazywanych przez ich rodziców. Hierarchia przyczyn jest identyczna, różnice, niewielkie dotyczą ich natężenia. Wyraźnie mniej istotnym powodem trudności są problemy ekonomiczne rodziny czy też te związane z patologią wynikającą z alkoholizmu, czy rozpadu rodziny. Może to jednak być związane z innym (dziecięcym) postrzeganiem sytuacji rodzinnej, niż obserwowanej z perspektywy osoby dorosłej.

Znamienne, w kontekście podmiotowej grupy uczniów z niepełnosprawnością, jest to, że jedynie 11,1% opinii przedstawicieli instytucji wiąże trudności w uczeniu się z przyczynami endogennymi, związanymi z rozwojem dziecka. Pedagodzy wymieniają tu: niższy poziom zdolności (9,9%), zaburzenia osobowości (0,8%), przyczyny zdrowotne (0,2%), niepełnosprawność (0,2%). Większym problemem, dostrzeżonym przez pracowników instytucji edukacyjnych są trudności szkolne kojarzone z nieformalnymi, negatywnymi wpływami grup rówieśniczych. Oszacowane one zostały na 14,2% przyczyn trudności w uczeniu się. Pracownicy instytucji oświatowych wymieniają tu m.in.: zły wpływ nieformalnych grup rówieśniczych (8,7%), konflikty z rówieśnikami, brak akceptacji przez grupę (2,6%), przestępczość nieletnich, zejście na złą drogę, czy kolizje z prawem (2,0%).

Z jednej zatem strony z punktu widzenia pedagogiki specjalnej optymizmem napawa fakt, że zaburzenia endogenne nie są główną przyczyną przerwania edukacji szkolnej, z drugiej jednak wszystkie pozostałe stanowią z pewnością równie silne zagrożenie dla dziecka z niepełnosprawnością, szczególnie zaś z niepełnosprawnością intelektualną.

Z danych wynika bowiem, że czynniki pozaintelektualne mają istotne znaczenie w samym diagnozowaniu niepełnosprawności intelektualnej. Oznaczać to może, że w znacznym stopniu przekładają się one nie tylko na kompetencje dzieci, ale również to jak są postrzegane w środowisku. J. Smorowski² zdaje się potwierdzać swoimi badaniami tezę o przewadze przyczyn społecznych nad klinicznymi przy kwalifikacji do szkoły specjalnej uczniów z lżejszą niepełnosprawnością intelektualną. Wyodrębniono nawet kategorie będące powodem umieszczenia dziecka w szkole specjalnej mimo jego nominalnie prawidłowego (mieszczącego się w normie) wskaźnika rozwoju intelektualnego. Wśród nich największe znaczenie miały: patologia w rodzinie, niski poziom wykształcenia rodziców, trudne warunki materialne rodziny, trudności wychowawcze, niechęć do szkoły. Istnieje zatem niebezpieczeństwo, że na zaburzenia związane z możliwościami poznawczymi dziecka nakładają się mogą niekorzystne warunki związane z życiem i funkcjonowaniem w rodzinie.

Z badań J. Głodkowskiej wynika, że u 26% uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia stwierdzono zaniedbanie środowiskowe. Wielu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia pochodzi z ubogich kulturowo i ekonomicznie środowisk społecznych. Sytuację tę dawniej wyjaśniano w kategoriach biologicznej dziedziczności. Obecnie częściej wskazuje się na niski poziom wykształcenia rodziców i aspołeczne wzory osobowe w rodzinie, ujmując je w kategorii dziedziczenia społecznego³. Już w latach 70. XX w. stwierdzono, że u ok. 80% osób z lżejszą niepełnosprawnością intelektualną nie stwierdza się organicznych uszkodzeń mózgu. Niektórzy badacze (Z. Stein, M. Susser, 1970; R. Heber i współ. 1972; L. Cromie, J. Stern, 1972; E. Zigler, D. Ball, 1982; A. Borkowska, Ł. Domańska, 2006) z tego właśnie powodu przyjmują rozróżnienie opóźnienia kulturowego (I.I.

² J. Smorowski, *Wpływ czynników pozaintelektualnych na diagnozę i kwalifikacje do szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Szkoła Specjalna” 1994, nr 2.

³ Z. Bartkiewicz, *Czynniki pozaintelektualne w uczeniu się upośledzonych umysłowo*, [w:] Z. Sękowska, *Wybrane zagadnienia z psychologii dzieci upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1983.

od 50 do 85) i syndromu ograniczonego (I.I. poniżej 50). Mówiąc o etiologii kulturowej niepełnosprawności intelektualnej wymienia się kilka niekiedy nakładających się uwarunkowań rozwoju, w tym: deprivację psychosocjologiczną, niespecyficzne interakcje między czynnikami genetycznymi i środowiskowymi, ograniczenia możliwości rozwoju w efekcie wadliwych warunków życia (dyskryminacja, niewłaściwe postawy społeczne, brak właściwego nauczania i wychowania). Takie podejście do niepełnosprawności intelektualnej bliskie jest poglądom M. Kościelskiej⁴, która już w 1995 roku sformułowała tezę, iż niepełnosprawność intelektualną należy traktować nie jako zaburzenie organiczne, ale psychologiczne. Jako stan, do którego się dochodzi w efekcie nieprawidłowego procesu rozwojowego. Z dużym prawdopodobieństwem można zatem przyjąć stwierdzenie Głodkowskiej, że w niepełnosprawności intelektualnej bardzo ważną, jeszcze nie w pełni zbadaną, rolę odgrywają czynniki pozaintelektualne i pozaorganiczne⁵.

Nie sposób w tym miejscu odnieść się do wszystkich uwarunkowań związanych z kulturowym dziedziczeniem w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną. Skoncentruję się na jednym z nich – komunikacji. Komunikacja, skuteczna komunikacja jest jednym z podstawowych czynników przyczyniających się nie tylko do możliwości skutecznego porozumiewania się, ale również uczenia, a w jego efekcie – partycypacji społecznej i zawodowej w przyszłości. Może stać się powodem sukcesu życiowego, ale równocześnie stanowi zagrożenie, w przypadku jej zaburzeń, marginalizacją i wykluczeniem społecznym osoby. Sposób komunikacji, zdolność rozumienia i bycia rozumianym stanowi również podstawę działań związanych z aktywnością edukacyjną ucznia, w tym ucznia z niepełnosprawnością.

Znane są liczne badania dotyczące kompetencji komunikacyjnych osób z niepełnosprawnością intelektualną. W Polsce zagadnienie to podejmowane było przez J. Bałachowicz (1996), H. Nadolską (1996), A. Twardowskiego (2002). W swojej publikacji A. Twardowski dokonał przeglądu badań zagranicznych dotyczących kompetencji komunikacyjnych osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Warto przytoczyć niektóre tylko wyniki badań, by uświadomić sobie zakres kompetencji, a również trudności, z jakimi borykają się osoby z niepełnosprawnością intelektualną w obszarze porozumiewania się i komunikacji.

⁴ M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 8.

⁵ J. Głodkowska, *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1999, s. 29.

W efekcie prowadzonych badań i analiz ustalono m.in., że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają problemy z formułowaniem komunikatów zrozumiałych dla partnerów. Wynikają one z występujących u nich trudności w spostrzeganiu różnic między opisywanymi obiektami. Okazało się również, że większość badanych dzieci przypisywała winę, za brak porozumienia, odbiorcy, nie rozumiejąc, że czasami to wypowiedzi nadawcy są niezrozumiałe i wtedy odbiorca nie ponosi odpowiedzialności za błędne ich zrozumienie⁶. Jak ustalił A. Twardowski, osoby z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego i umiarkowanego stopnia mają również trudności w przekazywaniu informacji deskryptywnych; w formułowaniu zrozumiałych wypowiedzi zarówno w bezpośrednim kontakcie z odbiorcą, jak i wówczas, gdy odbiorca znajduje się poza aktualną sytuacją. Ponadto osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą mieć większe kłopoty w formułowaniu komunikatów zrozumiałych dla partnerów, gdy są nimi osoby im obce, jak również gdy komunikat dotyczy sytuacji wyobrazeniowej i ma abstrakcyjny a nie konkretny charakter, a wreszcie, gdy dotyczy przedmiotów, zjawisk, czynności, z którymi osoba z niepełnosprawnością intelektualną wcześniej się nie stykała. Szereg takich sytuacji będzie miało miejsce w trakcie edukacji szkolnej. Domyślać się zatem należy, że mogą one mieć istotny wpływ na efekty kształcenia, które w tym przypadku będą silnie warunkowane czynnikami pozaintelektualnymi. Świadomość nauczycieli współpracujących z dzieckiem możliwości zaistnienia wspomnianych utrudnień może mieć zatem kluczowe znaczenie w nastawieniu na stwarzanie korzystnych, sprzyjających warunków porozumiewania się w relacjach szkolnych.

W kontekście teorii aktów mowy J.L. Austin, H.P. Grice, J.R. Searle⁷, zgodnie z którą ludzie używają języka, aby osiągnąć różne cele, w tym przekazać lub uzyskać informację, przedstawić swoje plany, nakłonić kogoś do zmiany zdania lub zrobienia czegoś, opisać swoje stany psychiczne, wyrazić emocje, zasygnalizować pragnienia, warto uświadomić sobie preferencje komunikacyjne osób z niepełnosprawnością intelektualną. Akty mowy mają pewne społeczne funkcje, jakie realizują w wypowiedzi nadawcy. Zdaniem A. Twardowskiego, dotychczasowe badania wykazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną później niż sprawne nabywają umiejętność posługiwania się aktami mowy. Nie stwierdzono natomiast, aby rozwój tej

⁶ A. Twardowski, *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2002, s. 13–18.

⁷ Tamże, s. 19.

sprawności różnił się istotnie pod względem jakościowym. W badaniu aktów mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną istotne jest to, czy potrafią one uwzględniać właściwości swych partnerów m.in. ich stany emocjonalne. Wyniki badań zdają się wskazywać, że wraz z rozwojem kompetencji społecznych i poznawczych umiejętność ta jest coraz wyraźniej eksponowana przez osoby z niepełnosprawnością. L.S. Bliss⁸ potwierdził, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrafią być wrażliwe na właściwości swych odbiorców i stosownie do nich modyfikować swoje wypowiedzi. Jednocześnie podkreślił jednak, że wcześniejsza znajomość partnera wpływa istotnie na dobór argumentów i sposób przekonywania do własnych racji. Inne badania L. Abbeduto i J.B. Nuccio⁹ wykazały, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną formułując dyrektywy potrafią uwzględnić stan emocjonalny partnera i poziom jego aktywności. Badacze ustalili również, że osoby z niepełnosprawnością częściej niż sprawne stosowały formy rozkazujące, podczas gdy sprawne posługiwały się formami pytającymi. Zaobserwowane różnice próbowano wyjaśniać deficytem poznawczym i brakiem wystarczających zdolności uwzględniania punktu widzenia rozmówcy. Zasadne jednak wydaje się ujęcie innych prawdopodobnych przyczyn wynikających m.in. z teorii B. Bernsteina. Prawdopodobne jest, że powodem wspomnianego zróżnicowania może być stosowanie odmiennych kodów językowych w rodzinie dziecka, a także związanych z tym nawyków komunikacyjnych, podobnego zdania jest A. Twardowski¹⁰. Tezę tę zdają się również potwierdzać badania R. Owensa i J. MacDonalda¹¹, w których wskazano, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w relacjach komunikacyjnych z matkami częściej wykorzystują akty mowy, jakimi są odpowiedzi niż pytania. Zdaniem badaczy oznacza to, że matki sprawują ścisłą kontrolę nad przebiegiem konwersacji.

Innym istotnym elementem, wskazującym na kompetencję komunikacyjną człowieka jest umiejętność prowadzenia rozmowy. Ta natomiast opiera się nie tylko na różnorodności aktów komunikacyjnych, ale wymaga odpowiedniego poziomu kompetencji dialogowych. Z prowadzonych dotąd ba-

⁸ L.S. Bliss, *The development of listener-adapted communication by educable mentally impaired children*, „Journal of Communication Disorders” 1984, nr 6.

⁹ L. Abbeduto, J. Nuccio, *Dynamic contextual variables and the directives of person with mental retardation*, „American Journal on Mental Retardation” 1993, nr 5.

¹⁰ A. Twardowski, *Kształtowanie dialogowej kompetencji...*, dz. cyt., s. 25.

¹¹ R.E. Owens, J. MacDonald, *Communicative uses of early speech of non delayed and Down's syndrome children*, „American Journal of Mental Deficiency” 1982, nr 86.

dań nad kompetencją dialogową osób z niepełnosprawnością intelektualną wynika, że dzieci z niepełnosprawnością w okresie prelingwalnym istotnie rzadziej kierują do matek sygnały inicjujące konwersację (uśmiechanie się, spoglądanie, wokalizowanie, wskazywanie). W rezultacie inicjują mniej komunikacyjnych wymian, mimo że ich matki silniej niż matki dzieci sprawnych reagują na społeczno-komunikacyjne sygnały¹². Elementem kompetencji dialogowej jest również umiejętność utrzymania niezakłóconego toku rozmowy, który wyraża się w respektowaniu zasady naprzemiennego zabierania głosu (reguła wymiany). Wymiana wypowiedzi organizuje rozmowę, zapewnia jej płynny przebieg. Badania prowadzone wśród dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną wskazują, że na ogół nie naruszają one tej reguły. Zaburzenia komunikacji spowodowane tym aktem dotyczą zaledwie 10% badanych¹³. W efekcie podejmowanych aktów komunikacyjnych mogą jednak pojawić się i inne przyczyny trudności, związane choćby z brakiem umiejętności unikania zakłóceń w porozumiewaniu się. Związane są one m.in. ze zdolnością korygowania nieporozumień poprzez zadawanie pytań w sytuacji niejasności komunikacyjnej. Badania pokazują, że dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrafią poprosić o wyjaśnienie i dodatkowe informacje, gdy wypowiedzi partnera są niejasne¹⁴. Jednakże w przypadku dzieci, czyli grupy badanych, u której kompetencja dialogowa jest wciąż kształtowana ujawniają, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego i umiarkowanego stopnia zamiast prosić dorosłego partnera rozmowy o skorygowanie niejasnych wypowiedzi, próbowały odgadywać jego intencje, niestety często myląc się, co doprowadzało do przerwania rozmowy¹⁵. Inne badania, wskazywały również na brak tych kompetencji u osób dorosłych. Przy czym badanymi były osoby z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego stopnia.

¹² M.A. Fisher, *Mother-child interaction in preverbal children with Down's syndrome*, „Journal of Speech and Hearing Disorders” 1987, nr 2, p. 179–190.

¹³ L. Abbeduto, S. Rosenberg, *The communicative competence of mildly retarded adults*, „Applied Psycholinguistics” 1980, nr 1, s. 405–420.

¹⁴ A.G. Zetlin, S. Sabsay (1980), *Characteristics of verbal interaction among moderately retarded peers*, Gatlinburg Conference on Research in Mental Retardation, Gatlinburg, [za:] A. Twardowski, *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2002, s. 30.

¹⁵ L. Abbeduto, B. Davies, L. Furman, S. Solesby, *Identifying the referents of spoken messages: The use of context and clasification requests by children with mental retardation and by non retarded children*, „American Journal on Mental Retardation” 1991, nr 93, p. 535–540.

Jedną z teorii odnoszących się do problematyki komunikacji a równocześnie próbującą wskazać na znaczenie kompetencji komunikacyjnej w procesie edukacji i uczestnictwa społecznego jest teoria kodów językowych Basila Bernsteina¹⁶. Odwołuje się ona do wzorców komunikacyjnych, za pomocą których porozumiewają się ze sobą członkowie rodzin przynależących do określonych grup społecznych.

Teoria Bernsteina powstała na gruncie badań nad niepowodzeniami szkolnymi angielskich dzieci pochodzących z klasy robotniczej. Bernstein zaobserwował, iż dzieci te nie są praktycznie reprezentowane w przypadku edukacji na poziomie wyższym. W brytyjskich uczelniach kształcą się głównie młodzi ludzie z klasy średniej i wyższej.

Bernstein oparł się na założeniu istnienia zależności między systemem komunikacji charakterystycznej dla określonej grupy społecznej, a poziomem osiągnięć szkolnych. Badaniem objął dwie klasy społeczne: klasę niewykwalifikowanych robotników (*workingclass*) oraz klasę średnią (*middleclass*). Analizowanym zjawiskiem był brak awansu kulturowego i materialnego nisko położonych w hierarchii grup społecznych i trudności w nauce, jakie można było zaobserwować w tej grupie częściej niż w pozostałych, powodujące wczesne przerywanie nauki¹⁷.

Badając mowę dzieci z rodzin robotniczych, Bernstein stwierdził, że opiera się ona na tzw. kodzie ograniczonym. W tym sposobie porozumiewania się mówiący robi wiele ukrytych założeń oczekując, że inni je znają. Kod ograniczony jest typem mowy związanym z określonym środowiskiem kulturowym. Kultura robotnicza najczęściej opiera się na bliskich relacjach i stosunkach sąsiedzkich. W tym środowisku wszyscy uznają podobne, jeśli nie te same wartości. Funkcjonują zgodnie z określonymi, przyjętymi normami, których nie trzeba tłumaczyć.

W zależności od klasy społecznej, jak zauważył B. Bernstein, stosowane są różne techniki wychowawcze, czego rezultatem są różne wzorce języka i myślenia. Kody ograniczone (*restrictedcodes*) charakterystyczne dla tej grupy realizują zasady i znaczenia zależne od kontekstu. Zasady i znaczenia są osadzone w lokalnych kontekstach, w lokalnych relacjach, praktykach, czynnościach. Są one relatywnie silnie związane z wyraźnie określonym podłożem materialnym¹⁸.

¹⁶ B. Bernstein (1975), *Class, Codes and Control*, London: Routledge and Paul, t. 3, [za]: A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 534 i n.

¹⁷ Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina*, [w:] I. Machaj (red.), *Małe struktury społeczne*, Lublin 2002, s. 196–197.

¹⁸ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, s. 153.

Dziecko z klasy niższej wyraża emocje bezpośrednio. Często w bardzo wyrazisty sposób, chwilami z siłą nieadekwatną. W przypadku podjętych działań oczekuje natychmiastowej gratyfikacji. Nie czyni długoterminowych planów, jest zorientowane na teraźniejszość, stąd bieżąca gratyfikacja lub frustracja jest absolutna. Fakty i zdarzenia przyjmuje *a priori*. Akceptuje autorytet lub samo próbuje go ustanowić. Wynika to po części z zasad wychowawczych, jakie zostały mu narzucone, ale i w znacznej mierze z faktu posługiwania się określonym kodem językowym.

Kod ograniczony charakteryzuje się krótkimi, prostymi zdaniami, które często są niekompletne i syntaktycznie słabe. W wypowiedziach mamy do czynienia z mieszaniem powodów i konkluzji, co prowadzi do wytworzenia stwierdzeń kategorycznych. Za pomocą takiego języka trudno racjonalizować rzeczywistość, zdarzenia i sytuacje, gdyż w tym przypadku konieczne jest wzbogacenie komunikatu o pojęcia abstrakcyjne (na przykład dotyczące struktury czasowej, treści oddalonej, niekonkretnej). Restrykcyjny kod skutkuje prymityzowaniem rozumienia codziennych relacji i preferencją raczej opisowego niż analitycznego wypowiedzania się, formułowania myśli.

W przypadku klas średnich, nauka mowy obejmuje poznanie kodu rozwiniętego (*elaboratedcode*). W kodzie rozszerzonym znaczenia słów zostają wyodrębnione i dopasowane do wymagań określonej sytuacji. Język ten słabiej związany jest z konkretnymi kontekstami sytuacyjnymi. Tym samym dziecku posługującemu się nim łatwiej jest uogólniać i używać pojęć abstrakcyjnych. Język służy zatem do tłumaczenia zjawisk, wyjaśniania, rozważania alternatyw. Kod rozwinięty pozwala opisywać uczucia i intencje, rozwija zdolność rozumowania i w efekcie postulowania hipotetycznych wydarzeń w przyszłości. Mowa dziecka jest bardziej subtelna, zawiera wiele słów związanych z relacją (choć, lub). W świecie kodu rozwiniętego dziecko, by zrozumieć komunikaty rodziców musi myśleć w warunkach relacyjnych. Porozumiewanie z rodzicami to nie tylko wymiana informacji na temat potrzeb, to konieczność uzasadniania, argumentowania swojego stanowiska, to wreszcie kontekst emocjonalny wypowiedzi, zarówno odbieranej przez dziecko, jak i doń kierowanej.

Język szkolny, a tym samym język wiedzy, to język kodu rozwiniętego. Dzieciom, które przyswoiły go w trakcie procesu socjalizacji na etapie przedszkolnym łatwiej zatem będzie sprostać formalnym wymaganiom szkoły, niż dzieciom posługującym się kodem prostym. Nie oznacza to, że dzieci z drugiej grupy skazane są na niepowodzenie, jeszcze nim rozpoczną edukację. Z pewnością jednak będą musiały włożyć więcej pracy w osiągnięcie sukcesu. A przez jakiś czas ich sposób mówienia kłócił się będzie z kulturą szkolną.

B. Bernstein prowadząc analizy w obrębie kodu językowego doszedł do wniosku, że efekty socjalizacji w przypadku klasy niższej i średniej są zupełnie odmienne. Rodzice z klas niższych nie uczą swoich dzieci racjonalizacji ani porządkowania świata wokół. Ich życie, podobnie jak ich rodziców, jest silnie uzależnione od przypadkowych zdarzeń i nieograniczone (wyznaczone) dalekosiężnymi planami. Jeśli nawet podejmowana jest próba ich tworzenia, to są one kruche i nie przywiązuje się do nich zbyt wielkiej wagi. Przypominają bardziej marzenia niż realną perspektywę. Powoduje to, że dzieci z klas niższych nie mają zwykle silnie rozbudzonych aspiracji. Relacje arbitralne w domu rodzinnym są normą, a z komunikatem rodzica się nie dyskutuje.

Wyniki badań B. Bernsteina potwierdzone zostały przez Joan Tough¹⁹, która wykazała, że dzieci z rodzin robotniczych rzadziej uzyskują odpowiedzi na swoje pytania i słyszą uzasadnienie tego, co ktoś ma im do powiedzenia (głównie w sytuacjach rodzinnych).

Matki dzieci z klasy średniej tłumaczą dzieciom dlaczego czegoś nie mogą robić, albo dlaczego powinny. Matki z klasy robotniczej poprzestają na komunikacie, że nie wolno lub trzeba. Dodatkowo komunikat taki wsparty jest silnym ładunkiem emocjonalnym, ukazującym dziecku bezzasadność protestu, czy możliwości dyskusji.

Teoria kodu językowego, nazywana też teorią socjolingwistyczną jest próbą wyjaśniania przyczyn gorszych szans edukacyjnych dziecka, ukazania ich uwarunkowań. To, co zostało uchwycone w kontekście różnic, tak procesu komunikacji, jak i socjalizacji to fakt, iż w sytuacjach domowych dziecko z rodziny posługującej się kodem ograniczonym prawdopodobnie rzadko, albo też w ogóle nie otrzymuje odpowiedzi na swoje pytania. Nieczęsto w ogóle je zadaje, przyzwyczajone do oznajmujących, nie zaś eksplikatywnych komunikatów. Z czasem może to doprowadzić do zmniejszenia się ciekawości poznawczej i przełożyć na mniejszą wiedzę. W sytuacjach szkolnych dziecku trudno będzie reagować na abstrakcyjny język charakterystyczny dla treści przedmiotowych jako odpowiedników dyscyplin naukowych. Większość tego o czym będzie mówił nauczyciel, używając kodu rozwiniętego może okazać się dla dziecka niezrozumiałe.

W grupie rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną mamy do czynienia z podobnym rozkładem kompetencji i uwarunkowanych środowiskowo preferencji komunikacyjnych, jak w populacji ogólnej. Założyć

¹⁹ J. Tough, *Listening to Children Talking*, Ward Lock Educational, London 1976.

zatem należy, że u części dzieci z niepełnosprawnością intelektualną spotkamy się z nałożeniem konstytucyjnych zaburzeń rozwoju poznawczego, charakterystycznych dla niepełnosprawności intelektualnej, utrudnień związanych ze zdolnością komunikacji osób z niepełnosprawnością, a także niekorzystnych z uwagi na funkcjonowanie szkolne dziecka uwarunkowań środowiskowych.

Nie ma jednak wątpliwości, że wszystkie ze wskazanych uwarunkowań będą miały istotne znaczenie dla możliwości realizacji zadań edukacyjnych jako podstawy społecznej i zawodowej partycypacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jedne z nich są silniej warunkowane czynnikami wewnętrznymi jednostki (poziom sprawności intelektualnej), inne wynikają z przypisanej przynależności do grupy społecznej, którą „dziedziczą” po swoich rodzicach, na którą nie mają wpływu. Jak ujawniają wyniki zaprezentowanych analiz może to mieć bezpośrednie przełożenie na poziom możliwości komunikacyjnych osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wydaje się bezdyskusyjne, że wsparcie, o którym tak wiele wspomina się w ostatnich latach, musi objąć nie tylko osobę z niepełnosprawnością, ale również jego rodzinę, by zminimalizować negatywne, nie sprzyjające rozwojowi wzorce nie tylko komunikacji, ale i planów życiowych osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Bibliografia

- Abbeduto L., Rosenberg S., *The communicative competence of mildly retarded adults*, „Applied Psycholinguistics” 1980, nr 1.
- Abbeduto L., Davies B., Furman L., Solesby S., *Identifying the referents of spoken messages: The use of context and classification requests by children with mental retardation and by non retarded children*, „American Journal on Mental Retardation” 1991, nr 93.
- Abbeduto L., Nuccio J., *Dynamic contextual variables and the directives of person with mental retardation*, „American Journal on Mental Retardation” 1993, nr 5.
- Bartkiewicz Z., *Czynniki pozaintelektualne w uczeniu się upośledzonych umysłowo*, [w:] Z. Sękowska, *Wybrane zagadnienia z psychologii dzieci upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1983.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.
- Bliss L.S., *The development of listener-adapted communication by educable mentally impaired children*, „Journal of Communication Disorders” 1984, nr 6.
- Boksański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M., *Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina*, [w:] I. Machaj (red.), *Małe struktury społeczne*, Lublin 2002.
- Borkowska A., Domańska Ł., *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006.

- Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P., *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, ISP, CBOS, Warszawa 2001.
- Fisher M.A., *Mother-child interaction in preverbal children with Down's syndrome*, „Journal of Speech and Hearing Disorders” 1987, nr 2.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1999.
- Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Owens R.E., MacDonald J., *Communicative uses of early speech of non delayed and Down's syndrome children*, „American Journal of Mental Deficiency” 1982, nr 86.
- Tough J., *Listening to Children Talking*, Ward Lock Educational, London 1976.
- Twardowski A., *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2002.
- Smorowski J., *Wpływ czynników pozaintelektualnych na diagnozę i kwalifikacje do szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, „Szkoła Specjalna” 1994, nr 2.