

# Agnieszka Holewa

---

## Modalność wyjaśnień w kontekście procesu kształtowania postaw dzieci w wieku przedszkolnym

---

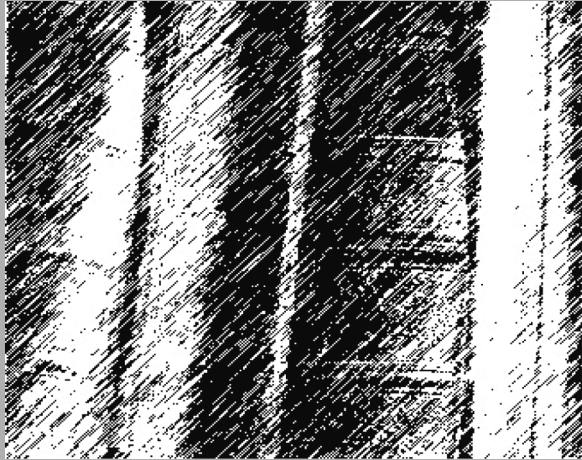
Chowanna Tom jubileuszowy, 277-283

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



AGNIESZKA HOLEWA

## Modalność wyjaśnień w kontekście procesu kształtowania postaw dzieci w wieku przedszkolnym

### **The modality of explanations in the context of the process of shaping attitudes of pre-school children**

**Abstract:** The main aim of this article is about the process of shaping the behavior of children and the modality, as well as communication and the process of explanation.

The most important issue in the process of child life growth is to understand the value of question: Why? It is an important question because they are the result of child interest, the reason of observation the occurrences and developing deep inside their mind. The ability of speaking is an element in process of growing and bringing up. That's why it is essential to look for answers on the questions about the roles of explanations in the process of child growing and looking for clues to support the process that will improve this effect. Using the expression of modality allowed us in a perfect way to analyze the information that existed in the whole process and direct on bringing up by explaining. The modality brings the ideas, thanks to the research I may specify the disposition development of youngsters at kindergartens.

**Key words:** process of behavior shaping, modality, communication, the process of explanation, speech act

Naturalną cechą każdego człowieka jest ciekawość. To ona, już od momentu przyjścia na świat, a nawet wcześniej, prowadzi nas w kierunku poznania tego, co nas otacza, tego, co nowe i niezwykle. To ona staje się jednym z głównych motorów naszego działania. Początkowo ciekawość koncentruje się na nas samych oraz przedmiotach i osobach w naszym najbliższym otoczeniu. Staramy się zrozumieć, co inni do nas mówią, jakie są ich wymagania i przyzwyczajenia, poznajemy i wypróbujemy nasze możliwości. Im jesteśmy starsi, tym szersze kręgi ona zatacza. Stawiamy kolejne kroki w naszym rozwoju oraz zdobywamy nowe doświadczenia. Każdy kontakt z ludźmi, zwierzętami, roślinami, przedmiotami, przyrodą i techniką wzbogaca naszą wiedzę o otaczającym świecie, pozwala rozumnie się w nim poruszać. Badanie i odkrywanie jest więc warunkiem odnalezienia się w świecie, miejscu pełnym tajemnic i zagadek. Nurtują nas pytania, które stawiamy zjawiskom, przedmiotom, osobom. Zauważając pewien determinizm obserwowanych zjawisk, zadajemy pytania o ich przyczynę i związki. Zaczynamy konstruować hipotezy, weryfikować je, porównywać własne wnioski z wnioskami innych. Konstruujemy trudny proces badawczy, mający często znamiona badania naukowego, ale przede wszystkim rozpoczynamy proces komunikowania się, mający na celu konfrontację naszego obrazu świata z obrazem innych, stanowiący dla nas źródło informacji. Szczególną rolę języka w procesie poznania podkreślił J.S. Bruner (1965, s. 151–153), pisząc, że jest najskuteczniejszym ze wszystkich dostępnych człowiekowi narzędzi, daje wewnętrzną technikę programowania wybiórczego treści spostrzeżeń, reakcji i form świadomości.

W procesie rozwojowym małego dziecka charakterystyczny jest długi okres nieustannych pytań. Pytania przeważnie zaczynają się od takich operatorów, jak *dłaczego?*, *czemu?*, i są wynikiem zainteresowania dziecka przyczyną obserwowanego zjawiska (Grodzicki, 1986, s. 31). Jest to grupa ważnych pytań wywodzących się z głębi dziecięcej psychiki, a akt mowy, jakim jest wyjaśnienie, stanowi nieodłączny element procesu kształcenia i wychowania. Pytania i polecenia są przecież podstawowym elementem procesu nauczania, pobudzają uczniów do myślenia, pozwalają zyskać nową wiedzę i wykorzystać wiedzę posiadaną. Stają się w ten sposób podstawowym składnikiem odniesienia w interpretacji zdarzeń oraz w analizie przebiegu procesów, które pobudzają (Kojas, 1994, s. 36).

Akt mowy, jakim jest wyjaśnienie, stanowi nieodłączny element procesu kształcenia i wychowania na każdym jego etapie. Jest to związane z fenomenem, jakim jest język, będący jednocześnie środkiem komunikacji międzyludzkiej i środkiem poznania. Rola języka polega na pośredniczeniu pomiędzy materią i świadomością, a także na odzwierciedlaniu procesów myślowych oraz stanów rzeczy (Mańczyk, 2001, s. 11).

Interesująca w tym zakresie jest rola wyjaśnień w procesie kształtowania postaw dzieci w wieku przedszkolnym, czyli w okresie, w którym kształtują się nawyki i postawy mające ogromny wpływ na przebieg procesu uczenia się oraz na podejmowane w przyszłości decyzje.

Według teorii aktów mowy J.L. Austina, rozwiniętej przez J. Searla, ludzie używają języka po to, aby przez swoje wypowiedzi czegoś dokonać. Mówiący chce coś osiągnąć, wypowiada jakieś zdanie z pewną intencją (P u t k i e w i c z, 1990, s. 22). Intencja osoby mówiącej stanowi podstawę podejścia semantyczno-generatywnego w psycholingwistyce. Prekursorem takiego ujęcia był I.M. Schlesinger. Podkreśla on, że intencja wyznaczona jest przez sytuację, w jakiej znajduje się dziecko uczące się języka. Uczy się też ono odpowiedniości, zgodności między intencjami dorosłych a ich wypowiedzeniami (K u r c z, 1980, s. 40, 83–84).

W teorii Searla, każda wypowiedź jest sumą dwu czynników: siły illokucyjnej i zawartego w niej sądu. Z dydaktycznego punktu widzenia szczególne znaczenie ma pojęcie siły illokucyjnej. Odnosi się ono bowiem do tej części wypowiedzi, która informuje słuchacza, jak dany przekaz ma odebrać. Określa rodzaj wpływu, jaki ma – w zamierzeniu nadawcy – wyrzeć przekaz na słuchacza, prowadząc do zmian w jego wiedzy, umiejętnościach i postawach. Zrozumienie sądu zawartego w akcie mowy nie wystarczy do odczytania rzeczywistych komunikowanych w nim informacji. Każdy nauczyciel wyczuwa intuicyjnie, że aby skutecznie wpłynąć na ucznia, musi ocenić jego stan i dostosować do możliwości ucznia zarówno część illokucyjną, jak i treść sądu (część lokucyjną) aktu mowy.

J. Searl dokonał typologii warunków, od których zależy skuteczność aktu mowy (mierzona stopniem zgodności skutku, jaki wypowiedź wywarła na słuchacza, z intencją mówiącego), co jest istotne z punktu widzenia doskonalenia procesu dydaktycznego. Oto one:

- warunek przygotowawczy, określający możliwości realizacji danego aktu mowy; dotyczy wiedzy słuchacza i mówiącego (słuchacz musi mieć pewne pole niewiedzy, które można wypełnić przekazem) oraz zrozumienia motywów własnych i uczniów, zrozumienia, czego nie wiedzą i co trzeba przekazać, co wiedzą błędnie, a więc czemu trzeba zaprzeczyć;
- warunek szczerości, który opiera się na założeniu, że akt mowy jest skuteczny, gdy mówiący chce o czymś poinformować, chce wykonania wskazanej czynności, wyraża swoje prawdziwe uczucia lub ma prawo moralne do ich wygłaszania; oznacza wyzwolenie od przymusu grania i odczuwania tego tylko, czego człowieka nauczono; warunek ten nie jest spełniony, gdy mówiący zdaje sobie sprawę z tego, że kłamie;
- warunek treści sądu zawartego w przekazie; jest on spełniony, gdy słuchacz rozumie treść sądu;
- warunek treści aktu illokucyjnego przekazu, którego podstawą jest zgodność intencji nadawcy i skutku komunikatu (P u t k i e w i c z, 1990, s. 22–26).

Ważnym źródłem orientacji komunikacyjnych w badaniach języka jest również teoria funkcjonalna M.A.K. Hallidaya. Uważa on, że początki języka można interpretować jako uczenie się zbioru funkcji. Każda wypowiedź ma tylko jedną funkcję, którą charakteryzuje para: treść– ekspresja. Wypowiedzi pozbawione są formy gramatycznej. Pierwotne funkcje to: instrumentalna, regulacyjna,

interakcyjna, osobista, heurystyczna i imaginacyjna. W późniejszej fazie, nazwanej przez autora przejściową, dokonuje się grupowanie funkcji, prowadzących do powstania funkcji matetycznej i pragmatycznej. Funkcja matetyczna jest związana z procesem uczenia się i rozwija się z funkcji osobistej i heurystycznej, stanowiąc ich generalizację. Funkcja pragmatyczna powstaje z uogólnienia funkcji instrumentalnej, regulacyjnej i interakcyjnej. Służy do zaspokojenia potrzeb i do kontroli zachowania otoczenia. W fazie przejściowej dziecko uczy się gramatyki i dialogu. Człowiek dorosły dysponuje już nieograniczoną ilością użycia języka, ale typowa wypowiedź w dojrzałym języku, niezależnie od jej użycia, ma zarówno ideacyjny, jak i interpersonalny komponent znaczenia.

W teorii Hallidaya szczególną wartość dla pedagogiki wczesnoszkolnej mają tezy o związku uczestnictwa w dialogu z uczeniem się gramatyki i rozwojem funkcji matetycznej. Dialog umożliwia dziecku systematyczną eksplorację otoczenia oraz analizę własnych zasobów pamięciowych, uczy ról językowych (P u t k i e w i c z, 1990, s. 29).

W ostatnich latach badania nad rozwojem języka dziecka oparte zostały w dużej mierze na związku całokształtu rozwoju procesów komunikowania się dzieci z otoczeniem społecznym. Wprowadzono pojęcie kompetencji komunikacyjnej człowieka, a badania skoncentrowano na różnorodnych uwarunkowaniach społecznych rozwoju tej kompetencji. Badania te prowadzi się za pomocą analizy mowy dialogowej, z założeniem, że w procesie interakcji dziecka z dorosłym rozwija się jego język.

Jakość procesów porozumiewania się ma bezpośredni związek z umiejętnościami, kompetencjami komunikacyjnymi, określanymi jako „zdolność posługiwania się językiem zarówno w sposób skuteczny, jak i dostosowany do sytuacji ze względu na oczekiwania, jakie ma mówca wobec słuchacza, cele, jakie stawia, oraz społeczne konwencjonalne reguły użycia języka” (S h u g a r, S m o c z y Ń s k a, 1989, s. 455). W ujęciu D. Hymes’a kompetencja komunikacyjna oznacza idealną wiedzę użytkowników danego języka dotyczącą reguł posługiwania się nim w zależności od sytuacji i roli społecznej (P u t k i e w i c z, 1990, s. 21–22).

W najnowszych ujęciach pojęcie kompetencji językowej bywa traktowane jako jeden z wyznaczników szerszego pojęcia kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja komunikacyjna jest definiowana – analogicznie do kompetencji językowej – jako wiedza użytkownika języka, uświadomiona lub tylko intuicyjna, o sposobach wykorzystania środków językowych w zależności od sytuacji komunikacyjnej. Na pojęcie sytuacji komunikacyjnej składają się te wszystkie elementy, które tworzą schemat modelu komunikacyjnego, czyli nadawca, kod, kanał przekazu, odbiorca (P o r a y s k i - P o m s t a, 1994, s. 41–42).

Zachowania językowe w sytuacjach komunikacyjnych podlegają ocenom według określonych kryteriów. Zakładając, że zachowania językowe są świadome i celowe, a zatem werbalizacja dokonywana jest z zamiarem osiągnięcia celu założonego przez jej autora, oceniane będą przede wszystkim ze względu na skuteczność, czyli stopień osiągnięcia celu wypowiedzi. Umiejętność osiągania

celu to pragmatyczna sprawność wypowiedzi. Ponadto o skuteczności decydują jeszcze:

1) językowa sprawność komunikacyjna, czyli znajomość przez nadawcę języka (i ewentualnie jego odmian) oraz umiejętność tworzenia za jego pomocą tekstu;

2) społeczna sprawność komunikacyjna – umiejętność realizacji różnych ról społecznych;

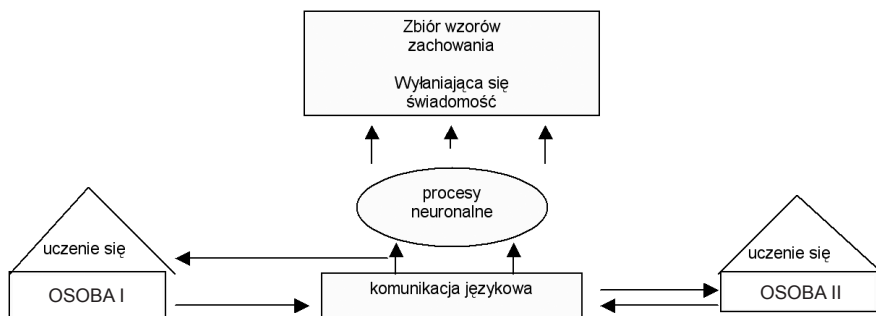
3) sytuacyjna sprawność komunikacyjna – umiejętność doboru środków językowych i stylistycznych ze względu na sytuację (P o r a y s k i - P o m s t a, 1994, s. 42–43).

Wszystkie wymienione sprawności zostały nazwane sprawnościami komunikacyjnymi, a ich stopień określa kompetencję komunikacyjną.

Należy podkreślić, że zagadnienia komunikacji mają podstawowe znaczenie dla procesu kształtowania postaw, a rola dziecka nie może być ograniczona jedynie do odbioru nadawanych przez nauczyciela komunikatów. Ma ono prawo do przesyłania informacji dotyczących jego przeżyć, poglądów i emocji. Kompetencja w tym zakresie jest podstawą osiągnięć, skuteczności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, pluralistycznej oceny środowiska społecznego (G a w e ł - L u t y, 2001, s. 229–233).

Analizując mechanizmy kształtowania postaw, możemy wyłonić pobudzające te procesy formy wpływu otoczenia na jednostkę. Pierwsza z form polega na tworzeniu sieci informacyjnej o świecie, czyli dostarczaniu bodźców, dzięki którym dziecko poznaje otoczenie, zaczyna stopniowo rozumieć i orientować się w różnych zjawiskach. Przy czym funkcję organizującą wiedzę pełnią tu wyjaśnienia, które ponadto zaspokajają dziecięcą ciekawość. Wyjaśnianie może polegać na wskazywaniu na cechy sytuacji, które zmuszają do określonego postępowania, unaocznieniu szkód, jakie wyrządza postępowanie dziecka jemu samemu lub innym, apelowanie do dumy i ambicji, do jego pragnienia „bycia dorosłym”. Innym rodzajem wyjaśniania jest ukazywanie konsekwencji określonego czynu dla innych, uświadomienie ich potrzeb, pragnień, motywów. Skuteczność tego rodzaju działań związana jest z aktywizacją i rozwojem struktur, od których zależy wewnętrzna kontrola zachowania (G u z, 1987, s. 183).

Istotną rolę językowego wpływu na nasze zachowanie obrazuje schemat:



Centralnym procesem jest komunikacja językowa, której ostateczny rezultat to zbiór wzorców zachowań, a najważniejszy czynnik sprawczy pobudzany przez kontakt werbalny z drugim człowiekiem – zdolność uczenia się, postrzegania i poznania otaczającego świata. Komunikat jest traktowany jako stymulator procesu kształtowania postaw.

Ważnym elementem stało się ustalenie dyrektyw określających sposób gromadzenia materiału badawczego, a zatem określenia zasad, jakimi badacz powinien się kierować podczas obserwacji procesu wyjaśniania, którego celem jest kształtowanie postaw. Po pierwsze, badanie tekstów i wypowiedzi powinno występować w naturalnych sytuacjach, w autentycznej postaci: badania faktycznych użyczeń języka. Po drugie, należy pamiętać o wnikliwym obserwowaniu i analizowaniu struktury kontekstu: okoliczności, uczestników oraz ich komunikacyjnych i społecznych ról, celów, społecznie istotnej wiedzy, normy i wartości, struktur instytucjonalnych i organizacyjnych itd. Po trzecie, trzeba mieć świadomość, że procesy wytwarzania i odbierania tekstów i wypowiedzi mają w dużej mierze charakter linearny i sekwencyjny, co oznacza, że użytkownicy języka działają na bieżąco, często popełniając omyłki, ale też korzystają z możliwości reinterpretowania albo naprawiania dokonanych już aktów (G u z, 1987, s. 39–42).

Wprowadzenie do rozważań pojęcia „modalność” daje duże możliwości analizy komunikatów mających miejsce w procesie dydaktycznym skierowanym na kształtowanie postaw za pomocą wyjaśnień. Modalność nadaje wypowiedzi charakter aktu myślowego stwierdzenia, pytania, życzenia. W związku z tym, że każde użyte zdanie jest wypowiedzią mającą nadawcę i odbiorcę (z wyjątkiem ekspresji), zawsze też wyrażona jest w nim jakaś postawa nadawcy wobec treści komunikowanej, a także często wobec odbiorcy. Ta postawa nadawcy wobec komunikowanego zjawiska, wyróżnionego przez strukturę predykatowo-argumentową, ujmująca je jako rzeczywiste, nierzeczywiste, możliwe, pożądane itp., nazywana jest najogólniej modalnością (G r z e g o r c z y k o w a, 2001, s. 121). Osiągnięcie wspomnianej teorii aktów mowy polega tu m.in. na wyraźnym rozgraniczeniu różnych aspektów mówienia: lokucyjnego i illokucyjnego. Modalność należy do pierwszego, jest postawą nadawcy wobec treści komunikowanej przekazanej za pomocą kodu. Każde zbudowane gramatycznie zdanie przekazuje jakąś postawę nadawcy i tę właśnie postawę nazywamy modalnością (G r z e g o r c z y k o w a, 2001, s. 122).

Wyznaczenie rodzaju wyjaśnienia wiąże się ściśle z określeniem typu modalności. Wyróżnia się trzy rodzaje modalności:

- intencjonalną, zdaniową;
- epistemiczną, prawdziwościową;
- deontyczną, wolitywną<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Jest wiele klasyfikacji modalności. Przytoczona, opracowana na gruncie semantyki, wydaje się mieć duże zastosowanie w analizie wyjaśnień. Wskazuje bowiem na szczegółową typologię i warunki klasyfikacji wypowiedzi. Inna, powstała na gruncie logiki, wyróżnia modalność asertywną (przeczenia lub twierdzenia), apodyktyczną (przeczenia lub twierdzenia za pomocą słowa

W obrębie modalności intencjonalnej istotne wydają się oznajmienia, które mogą być sformułowaniem pewnych stwierdzeń niejako na własny użytek nadawcy, jako wyraz doprecyzowania jego myśli, jako forma ukształtowania myśli. Taki status mają twierdzenia naukowe (G r z e g o r c z y k o w a, 2001, s. 127). Kolejnym typem są pytania, których wartość sprowadzona jest do prośby nadawcy o wypowiedź odbiorcy. Daje to możliwość klasyfikacji pytań i określenia typów rozpoczynających proces wyjaśniania i prowadzących do szukania odpowiedzi. Typ postawionego pytania może wskazywać na użycie określonego typu wyjaśnienia, np. *Jaka była przyczyna?* – wyjaśnienie genetyczne. Modalność epistemiczna wiąże się ze zdaniem hipotetycznymi i jest sądem nadawcy o prawdopodobieństwie zdarzenia, mówi się zatem o silnych lub słabych przekonaniach nadawcy, o prawdopodobieństwie zdarzenia oraz wypowiedziach zawierających partykuły o charakterze replikującym (G r z e g o r c z y k o w a, 2001, s. 310). Na ten typ modalności zwraca uwagę W. K o j s (1993, s. 79–80) w kontekście problematyki kształtowania postaw. Z tego punktu widzenia ważne jest również zwrócenie uwagi na modalność deontyczną wyrażającą powinność, obowiązek. Modalność deontyczna charakteryzuje wypowiedzi postulatywne w obrębie intencjonalnych deklaratywów, a więc informujące o postawie woliwotno-oceniającej nadawcy, np. *Trzeba (należy) pomagać*. Takie podejście w procesie dydaktycznym powoduje wyjaśnienia prowadzące do tworzenia się stereotypów i uprzedzeń. Wskazuje wyraźnie na uproszczenie procesu wyjaśniania do przekazania bądź sformułowania jednej myśli bez głębszego uzasadnienia.

Podkreślić należy, że analizie poddane zostają sytuacje, w których dochodzi do wyjaśnienia, a jego bezpośrednim efektem ma być kształtowanie określonej postawy. Modalność wypowiedzi, jaką jest wyjaśnienie, implikuje rodzaj czy typ wyjaśnienia<sup>2</sup>, co daje badaczowi możliwość określenia dyspozycji rozwojowych dziecka w wieku przedszkolnym. Konsekwencją staje się określenie typologii wyjaśnień stosowanych w edukacji przedszkolnej. Zakładając, że przekaz ma być dostosowany do odbiorcy, nauczyciel powinien wyjaśniać bądź konstruować pytania prowadzące do wyjaśniania w taki sposób, by osiągnąć zamierzone efekty. Ze względu na proces kształtowania postaw przekaz powinien mieć dostosowaną formę i treść, siłę lokucyjną oraz illokucyjną.

## Bibliografia

- Bruner J.S., 1965: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa.  
Denek K., Januszkiewicz F., Strykowski W., red., 1993: *Edukacja. Technologia kształcenia. Media*. Poznań.  
Grodziński E., 1986: *Myślenie hipotetyczne*. Wrocław.

*musi* lub jego równoznaczników) i problematyczną (za pomocą słowa *może*). Por. K o t a r b i ń s k i (1993, s. 310).

<sup>2</sup> Podstawą do określenia rodzajów wyjaśnień staną się typologie opracowane przez E. Nagela oraz E. Nikitina.