

Dorota Klus-Stańska

Uniwersytet Gdański

klus_stanska@op.pl

Gdy słowa wiodą na manowce.

Krótką rzecz o pułapce polskiej metodyki

Granice mojego języka są granicami mojego świata.

Ludwig Wittgenstein

Summary

Where words lead astray. A short piece about the trap of Polish teaching methodology

The text is an attempt to analyse the language of the Polish core curriculum for primary schools and the language of teaching methodology, created by the core curriculum, as a source of stereotype thinking about school and the (im)possibility of change in the model of education. In this perspective, the language of government documents appears as a significant barrier to changes in the educational system, perpetuating traditional teaching, and leading to the blocking of the development of students.

Słowa kluczowe: język, stereotypy, metodyka nauczania, zmiana w edukacji

Keywords: language, stereotypes, teaching methodology, change in education

Analiza języka, będącego elementem świata zawodowego nauczyciela, jaką przedstawiam w tym artykule, jest przeprowadzona z perspektywy dydaktyka ogólnego, który od wielu lat zajmuje się badaniem zjawiska silnego oporu polskiego modelu kształcenia szkolnego wobec prób dokonania w nim zmiany¹. Koncentruję się zatem na możliwym, jak zakładam, związku między językiem systemu oświatowego, w jakim tworzona jest rzeczywistość zawodowa nauczycieli, jaki przez metodykę jest wobec nich używany i jakiego – w rezultacie – sami używają, a niemożnością dokonania zmiany w praktyce edukacyjnej.

Choć z pewnością inercyjność kultury dydaktycznej, sztywność systemu szkolnego i cechująca go gotowość do dokonywania jedynie pozornych zmian (por. Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013) mogą być powodowane przez złożone kompozycje różnorodnych przyczyn i okoliczności, wydaje się, że język jest tym czynnikiem, który ma szczególne znaczenie w budowaniu barier, przeciwdziałających zmianie w edukacji. Jego

¹ Inne wątki związane ze zjawiskiem ograniczania innowacyjnego myślenia nauczycieli przez język metodyki podejmowałam też w tekście: *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*. W: E. Smak (red.), *Nauczycie wczesnej edukacji*. Opole 2009: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 33–42.

działanie może być tyleż silne, co ukryte, a więc trudne do uświadomienia sobie przez jego użytkowników. Tym bardziej – mam nadzieję – obiecująca może być próba rekonstrukcji tego zakresu funkcjonowania nauczycieli.

Inspiracje teoretyczne

Swoją argumentację opieram na dwóch inspiracjach teoretycznych. Jedną jest założenie o konstruującej roli języka w budowaniu obrazu świata. Drugą koncepcja stereotypów wytwarzanych w języku i przez język.

Język to fenomen społeczno-kulturowy, który spełnia liczne funkcje. Z wielu z nich zdajemy sobie powszechnie sprawę na co dzień. Jest tak, gdy myślimy o porozumiewaniu się, informowaniu, wyrażaniu siebie. Znacznie rzadziej myślimy o tych najbardziej intrygujących, które wiążą się z relacją zachodzącą między otaczającym nas światem, a tym, co na temat tego świata mówimy. Historia badań nad językiem pokazuje, że możliwe są dwa sposoby rozumienia tych funkcji. Z perspektywy stanowiska realistycznego, bliskiego ujęciom zdroworozsądkowym, które jest „ilustrowane powszechnie znaną metaforą języka jako zwierciadła, w którym odbija się rzeczywistość” (Wendland 2007: 15), język służy opisowi rzeczywistości, która pozostaje od niego niezależna, a mówiący podmiot jest jedynie odbiorcą tego, co opisuje. Z perspektywy stanowiska subiektywistycznego przyjmuje się, że język jest narzędziem konstruowania rzeczywistości (Wendland 2007: 15), „ustalania”, czym jest i jaka jest. W takim ujęciu zakładamy, że język tworzy obraz świata, jaki jest nam dostępny poznawczo, nie tyle go opisując, ile konstruując i w konsekwencji także wytwarzając określone praktyki wobec tego świata. Obszar zderzenia języka, myślenia i rzeczywistości okazuje się bardzo złożony, a współcześni językoznawcy nie mają wątpliwości, że język, jakiego używamy ma znaczący wpływ na to, co myślimy o otaczającym nas świecie.

Na tę funkcję języka zwrócono szczególną uwagę od czasu sformułowania hipotezy Sapira-Whorfa, która – bez względu na to, czy weźmiemy pod uwagę jej mocną czy słabą wersję, uwrażliwia nas na fakt, że język którego używamy, jest narzędziem kształtującym nasze postrzeganie i rozumienie świata, dającym do niego pewien szczególnie, zdeterminowany socjalizacją poznawczą dostęp, który ma charakter nie odzwierciedlający, ale wytwarzający. Wytwarzane jest w ten sposób i to, co widzimy, jak i to, czego nie zobaczymy. Znak bowiem, „wedle konstruktywistycznej wykładni, w oczywisty sposób ogranicza przedmiot (a także podmiot) w ten właśnie sposób go konstruując” (Wendland 2007: 22). Zatem ludzie mówiąc innymi językami, inaczej rozumieją świat, lub też powiedzmy to w ten sposób: pozostając w tym samym języku, nie mamy możliwości zobaczenia świata inaczej.

Możemy tu brać pod uwagę różnice, jakie zachodzą między językami różnych kultur i narodowości, językami różnych warstw społecznych – że przypomnę koncepcję kodów językowych Basila Bernsteina (Bernstein 1990), różnych profesji, ale też warto pamiętać o różnicach w obrębie języków przynależących do różnych ideologii, koncepcji teoretycznych czy – przywołując kategorię Kuhnowską (Kuhn 2009) – różnych paradygmatów.

Dla zrozumienia funkcjonowania systemu edukacji bardzo istotna jest świadomość, iż nie jest tak, że język opisuje i wyjaśnia rzeczywistość; on opisuje rzeczywistość dostępną poznawczo i zdefiniowaną właśnie przez jego użycie. Nasze słowa nie tyle są takie, jaki jest świat, co świat dostępny człowiekowi w procesach poznania jest taki jak słowa, których używa, i sposoby, w jakie tworzą one pewien system (Klus-Stańska 2009).

Z tak ujmowaną problematyką języka wiążą się dość ściśle zagadnienia stereotypów, które – począwszy od 1922 r., gdy ukazała się książka Waltera Lippmanna „Public Opinion” – są przedmiotem zainteresowań badaczy. Dziś definiujemy stereotypy jako funkcjonujący w umyśle uproszczony obraz rzeczywistości, zwłaszcza społecznej, utrwalony wielokrotnym powtarzaniem. Z reguły wiążemy go z tymi przekonaniem, które nacechowane są emocjonalnie, często nieprzyjemnie, i stanowią element oceniający wobec świata (Kofta 2004). Ale stereotyp pełni też pewne pozytywne funkcje. Stereotypy ułatwiają przetwarzanie napływających do nas informacji i pozwalają oszczędnie gospodarować zasobami umysłu. Pozwalają na szybką orientację i radzenie sobie w warunkach nadmiaru lub niedomiaru danych. Wynikają więc z rodzaju ekonomii poznawczej, choć dziś psychologowie już nie tak chętnie wiążą ją z tendencją do unikania wysiłku, a szukają innych wyjaśnień kontekstowych i motywacyjnych (Piber-Dąbrowska, Sędek 2006).

Pośród różnych spostrzeżeń Lippmanna na potrzeby tego artykułu wybrałam dwa, dla moich celów najważniejsze. Są one do chwili obecnej traktowane jako ważne charakterystyki stereotypów zarówno na gruncie psychologii, jak i socjologii. Pierwsze, które wiele mówi o sposobach oddziaływania stereotypów na nasze rozumienie świata i działanie w nim, odnosi się do faktu, że stereotyp powoduje, iż wyobrażamy sobie przedmioty zanim nawet ich doświadczymy. Pełnią one zatem funkcję prekonceptji, które determinują nasze postrzeganie świata. Stereotypy każą nam uznać jakieś objekty jako znane, bliskie, swojskie, lub przeciwnie – dalekie, obce (Lippmann 1922: 60).

Drugie ważne spostrzeżenie Lippmanna wyjaśnia jedną z kluczowych przyczyn niezwykłej trwałości stereotypów i słabego ich reagowania nawet na mocne kontrargumenty. „System stereotypów – pisał Lippmann – może być rdzeniem osobistej tradycji, która broni naszej pozycji w społeczeństwie. Stanowią one uporządkowany, bardziej lub mniej spójny obraz świata, do którego dopasowują się nasze nawyki, nasze gusta, nasze możliwości, nasze samopoczucie i nasze nadzieje. Nawet jeśli nie tworzą one kompletnego obrazu świata, to są obrazem świata, który traktujemy jako możliwy, do którego jesteśmy przystosowani. W tym świecie ludzie i rzeczy mają swoje dobrze nam znane miejsce i zachowują się w przewidywalny sposób. Czujemy się w nim jak w domu. Pasujemy do niego. Jesteśmy jego elementem. Umiemy się w nim poruszać. Odbieramy go jako posiadający urok swojskości świat i godny zaufania” (Lippmann 1922: 63–64). W ten sposób rezygnujemy z poznawczej konfrontacji z własnymi przyzwyczajeniami i szukania nowej, może mniej oswojonej przez nas prawdy o świecie i nowych, wynikających z tego strategii działań, które uznamy za sensowne, choć dotychczas nieprzewidywane. Przywiązani do pełnionych ról, posiadanych statusów, przekonani o słuszności naszych rozpoznani i zmierzaniu w odpowiednich kierunkach, wolimy zostać przy „starych” sposobach my-

ślenia o świecie. „Stereotyp – podkreśla A. Schaff – może doprowadzić do sytuacji całkowitego zamknięcia się na argumenty, które mogłyby go podważyć, »impregnując się« na niewygodną informację” (1981: 129). Również Z. Chlewiński opisuje ich trwałość jako brak podatności na zmianę pod wpływem informacji z nimi niezgodnej, dodając, że „o ile stosunkowo łatwo je potwierdzić, to niesłuchanie trudno je obalić” (1992: 11).

Z. Chlewiński, identyfikując cechy stereotypów, wskazuje również na takie, które także dodatkowo sprzyjają ich trwałości i petryfikacji znaczeniowej. Jest to przede wszystkim ograniczenie poznawcze treści stereotypów (co oznacza, że mają one ubogą treść przypisywaną wszystkim jednostkom z zakresu danego stereotypu; treść ta nie opiera się na rzetelnych informacjach i jest to trudna do sprawdzenia) oraz spójność stereotypów, która polega na tym, że mają one tendencję do łączenia się w systemy, przez co stają się jeszcze trudniejsze do obalenia (1992: 11–12).

W literaturze poświęconej stereotypom najczęściej są one łączone z uprzedzeniami. Ja nie chcę się ograniczać się do tego wątku. Choć wartościujące uproszczenia obecne w sądach, na przykład na temat uczniów, wchodzą w skład metodycznych (a także nauczycielskich, czy szerzej – społecznych) koncepcji umysłu ucznia i jego zachowań, a więc tych tworzonych w obszarze psychologii potocznej (*folk psychology* lub *commonsense psychology*), jednak w tym miejscu chciałam uwagę skierować na stereotypy ukryte za słowami pozornie neutralnymi, nienacechowanymi emocjami, znacznie bardziej przypominającymi pojęcia. W tym sensie o stereotypie myślimy bardziej deskryptywnie niż ewaluatywnie, a treść stereotypu zbliża się do zagadnienia referencji. Dlatego najbardziej inspirująca dla refleksji nad niepokojącą rolą języka jako inhibitora zmian w edukacji jest Putnamowska koncepcja stereotypu.

H. Putnam przez stereotyp rozumie stosowane w potocznym użyciu językowym konwencjonalne wyobrażenie obiektu, do którego się odnosimy (1975: 249). Putnam zainteresowany jest zatem zwykłym mówieniem (*ordinary parlance*), a nie określeniami wynikającymi z uprzedzeń, nacechowanych złośliwością (*malicious stereotypes*). W ten sposób, zgodnie z koncepcją Putnama, stereotyp prowadzi do ustalenia pewnego najbardziej modelowego egzemplarza klasy obiektów. Jak pisze Z. Muszyński „w analizie stereotypu dokonanej przez Putnama (...) stereotyp jest pojmowany jako teoria danego przedmiotu (...). Efektem bezpośrednim przyjęcia takiego stanowiska jest zniesienie zasadniczych różnic między pojęciami naukowymi a pojęciami związanymi ze stereotypami opierającymi się na wiedzy potocznej. Oba rodzaje teorii pełnią tę samą funkcję w stosunku do różnych koncepcji świata, w zależności od tego, jaką przyjmuje ich wyznawca – użytkownik języka, w którym terminy te występują. Zadaniem podstawowych teorii jest wyjaśnianie, opis, porządkowanie obiektów, zjawisk świata, z którym człowiek ma do czynienia” (za: Bartmiński 2009: 69).

W ten sposób, niejako w sprzężeniu zwrotnym, zbliżamy się do kategorii językowego obrazu świata (JOS), który „jest zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy »utrwalone« w gramatyce, słownictwie, w kliszowych tekstach, np. przysłowiaach,

ale także sądy »presuponowane«, tj. implikowane przez formy językowe utrwalonej na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów, rytuałów» (Bartmiński 2006: 12). Na tej płaszczyźnie widoczne staje się uspołnienie problematyki języka i stereotypów (zwłaszcza w Putmanowskim ujęciu), gdy język wytwarza „odruchowo” akceptowany jako jedyny możliwy obraz rzeczywistości (np. edukacyjnej).

Specyfika zawodu nauczyciela

Gdy mowa o języku i wytwarzanych w nim stereotypach, trzeba zwrócić uwagę na specyfikę zawodu nauczyciela. Sposób nabywania wiedzy zawodowej różni się w nim zasadniczo od sposobów, w jakie uczymy się być (również językowo) lekarzem, prawnikiem czy inżynierem.

Języka, kontekstów i sposobów, w jakie go używamy, odniesień pojęciowych, które niosą ze sobą tworzące go słowa, rozpoznawania, jakich dotyczą ludzi, rzeczy i zdarzeń, a także nastawień i wartości, jakie się z tym wiążą – tego wszystkiego uczymy się w toku socjalizacji i codziennych doświadczeń. Zazwyczaj język zawodowy poznajemy dopiero w czasie związanego z pracą kształcenia.

Natomiast zawód nauczyciela zbudowany jest na podwójnie zapętlonej stereotypami sytuacji. Jest to bowiem jedyny zawód, w którym jeszcze przed rozpoczęciem studiów kandydaci mieli okazję wytworzyć sobie względnie dokładny jego obraz na podstawie wieloletnich, zagęszczonych sytuacyjnie doświadczeń. Uczestnicząc jako uczniowie w procesie kształcenia szkolnego socjalizowali się, nabywając wizji przestrzeni społecznej szkoły, strategii komunikacji i jej klimatu, „odpowiedniego” zachowania nauczyciela, oczekiwanych zachowań uczniów itd.

Jeśli w procesie edukacji zawodowej teorie elementów rzeczywistości kryjące się w codziennym mówieniu na zajęciach o szkole są spójne z wytworzonymi w doświadczeniach uczniowskich teoriami potocznymi, stereotypowy obraz świata ulega stabilizacji i wzmocnieniu. A ryzyko takiego wzmocnienia jest znaczne, gdyż w przypadku szkoły zunifikowanej tak jak polska, w której preferowany jest jednolity model kształcenia, zarówno kadra kształcąca nauczycieli, jak i metodycy opisujący w publikacjach przebieg lekcji, mają bardzo podobne doświadczenia szkolne i – konsekwentnie – bardzo podobny świat wyobrażeń o szkole oraz zasoby językowe, za pomocą których tę szkołę opisują².

Dlatego tak trudno wprowadzić zmianę do szkoły, gdyż działa tu – opisywany przez mnie w innym miejscu – horyzont pomyślenia szkoły³. Przekroczenie go nie prowadziłoby do zmiany wizji edukacji, ale do poczucia, że to nie jest szkoła, ani nauczanie. Już samo mówienie o zmianie szkoły jest takie trudne, bo pojęciom, które są wówczas używane, każdy wcześniej nadał już określone znaczenia.

² Związane z tym wątki podejmowałam też w innym tekście (Klus-Stańska 2006).

³ Wystąpienie na Konferencji Naukowej nt. „Pomyśleć szkołę inaczej / (Re)thinking school”. 25–26.09.2015 r., Gdańsk, pt. *Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Reminiscencje z Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”*.

Przyszły nauczyciel wychodzi ze szkoły z rozbudowanym i spójnym wewnątrznie systemem wyobrażeń na temat edukacji. Stereotypy edukacyjne konstruują całe nasze myślenie o szkole jako miejscu uczenia się. W tym sensie zawsze odnoszą się do ludzi, że każdy element szkoły, również składająca się na nią przestrzeń i usytuowane w niej rzeczy, organizacja czasu, zasoby treści kształcenia, respektowane symbole i rytuały są wyrazem naszego obrazu ludzi, rządzących nimi prawidłowości psychologicznych i socjologicznych, ich możliwości, intencji i skłonności. Nawet tak odpersonalizowany element, jak układ ławek w pustej klasie szkolnej mówi nam wiele o tym, co myślimy o nauczaniu i uczeniu się, rolach nauczyciela i ucznia i porządkującej zachowania dyscyplinie, jak rozumiemy, kim jest człowiek w procesach tworzenia wiedzy w umyśle, do kogo należy wiedza wartościowa i jakie reguły społeczne rządzą jej tworzeniem.

Można by powiedzieć, że jako uczniowie najlepiej wiemy, jacy jesteśmy i jakiej potrzebujemy edukacji. Studenci samokrytycznie mówią: „Uczniowie są zbyt leniwi, by uczyć się bez ocen”, „Uczniowie zbyt łatwo popadają w gadulstwo, żeby mogli siedzieć w małych grupach”, „Żeby uczeń zrozumiał, nauczyciel musi mu wytłumaczyć”. Takie doświadczenia zgromadzili i tak je uogólniają. Stąd też w dużym stopniu taki a nie inny obraz ucznia i jego potencjału edukacyjnego oraz obraz tzw. dobrego nauczania. Zapominamy jednak, że tę wiedzę zdobywaliśmy w ściśle określonych warunkach. O tym, czy uczniowie są pracowici czy nie, czy rozmawiają nie na temat w czasie lekcji, czy przeciwnie – komentują opracowywane treści, czy wymigują się od pracy, czy też może są zaangażowani, czy trzeba ich motywować ocenami, czy raczej sięgać po motywacje poznawcze, dowiedzieliśmy się w szkole o takim a nie innym modelu kształcenia. Jest to model o ściśle określonych, wyrazistych charakterystykach, takich jak: dominacja i kierowniczka roli nauczyciela, kierowanie uczniami krok po kroku, nauczanie oparte na przekazie, oceny według zewnętrznych kryteriów, nacisk na faktografię itd. Nie wiemy, jakimi bylibyśmy uczniami w innej szkole. Nie wiemy i nawet nie przychodzi nam do głowy, że taki wariant świata doświadczeń szkolnych jest możliwy.

Pułapki języka

W tytule swojego artykułu zawarłam słowo „pułapka”. Pułapka ma różne znaczenia i synonimy: podstęp, zasadzka, gambit, sofizmat, intryga, spisek. Kierując się intuicją w poszukiwaniu znaczenia najbardziej odpowiadającego intencji mojego tekstu, wybrałabym takie określenia, jak: błędne koło, okowy, paraliz, ślepy tor.

Krzysztof Kruszewski (1987), pisząc w książce „Zmiana i wiadomość: perspektywa dydaktyki ogólnej” o zasługach polskiej powojennej szkoły dydaktyki, podkreślał fakt ujednolicenia wspólnego języka nauczycieli, co – jego zdaniem – miało sprzyjać porozumiewaniu się na płaszczyźnie zawodowej i tworzeniu wspólnoty rozumienia szkoły. Niewątpliwie taka interpretacja ma swoje uzasadnienia. Jednak, z perspektywy problematyki tkwiących w języku stereotypów można by się zastanowić, czy nie stało się to niedźwiedzią przysługą dla szkoły i realizowanego w niej kształcenia. Język ujednolicony oznacza

poza płynnością porozumiewania się także „odruchowe” nadawanie znaczeń, stereotypowe związki międzywyrazowe i kryjące się za nimi mikroteorie rzeczywistości, do której się odnoszą. Jeśli przywołać Putnamowskie „zwykłe mówienie”, mamy oto dydaktykę/metodykę, w której dają się zauważyć pewne typowe wybory i konfiguracje językowe:

- po pierwsze, pojawiają się „natychmiast” takie słowa, jak nauczanie, treści kształcenia, metody, zasady, cele, formy organizacyjne (a nie na przykład: przestrzeń klasy, komunikacja, wiedza, aktywność badawcza, które pojawiają się w innych teoriach nauczania i metodykach);
- po drugie, pewne zasoby leksykalne nie dają się pogodzić z koncepcją dydaktyczną przenikającą transmisję. To wyjaśnia, dlaczego niektóre pojęcia o ustalonej pozycji w metodykach na świecie, w ogóle nie przeniknęły do polskiej wersji refleksji nad edukacją, albo pojawiły się jedynie jako efemerydy. Do takich terminów nieobecnych w polskiej metodyce, a ważnych w dydaktykach nietransmisyjnych, należą na przykład środowisko uczące (w znaczeniu takiej organizacji klasy, by stała się miejscem samodzielnego badawczego uczenia się uczniów) czy mowa eksploracyjna (odnosząca się do wytwarzania nowej wartościowej wiedzy przez uczniów, a nie do jej czerpania od nauczyciela lub z podręcznika);
- po trzecie, za tymi i innymi towarzyszącymi im słowami kryje się ich konwencjonalne rozumienie: na przykład zasada nauczania jest rozumiana jako norma (wzorzec wymagający przestrzegania), a nie jako prawo (występująca prawidłowość), środki dydaktyczne są kojarzone bardziej z pogładowością niż z eksperymentowaniem, indywidualizację rozumiemy wertykalnie (uczniowie słabsi, lepsi i najlepsi), a nie horyzontalnie, co wymagałoby takiej organizacji lekcji, by w tym samym czasie różni uczniowie pracowali na bardzo różne sposoby itd.;
- po czwarte, z tego skonwencjonalizowanego rozumienia słów (a więc wyrażanych tymi słowami teorii obiektów i zjawisk, do których się odnoszą) wynikają nieuniknione sekwencje znaczeń z innymi słowami (i wytwarzanymi w ten sposób praktykami). Dzieje się tak, gdyż nasze rozumienie (także stereotypowe) ma charakter systemowy. Oznacza to, że jeden element systemu „współpracuje”, „współbrzmi” z innymi elementami.

Język podstawy programowej

Sam język podstawy programowej, jako podstawowego, umocowanego prawnie dokumentu, który wyznacza myślenie o szkole i realizowanym w niej nauczaniu, już na wstępie wprowadza ideologię edukacji opartej na bierności uczniów i postrzeganiu uczenia się jako prostego efektu instruktażowo-przekazowego nauczycielskiego oddziaływania. W ten sposób zainicjowane jest w dokumencie myślenie o klasycznej triadzie celów kształcenia: wiedzy, umiejętnościach i postawach.

Odnośnie do wiedzy podstawa wskazuje na cel, jakim jest „Przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości”. Konsekwentnie w innych materiałach edu-

kacyjnych mowa jest o: „przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela” lub „zapoznawaniu uczniów z...”, a ze strony uczniów o „przyswajaniu wiedzy”, „asymilacji wiedzy”, „zapoznawaniu się z...”. Choć zatem przyimek „przez” („przez uczniów”) pozornie wskazuje na aktywny podmiot (czynność wykonywana jest przez kogoś), jednak czasownik „przyswajać” ujawnia koncepcję biernej roli uczniów, wskazując na źródło zewnętrznej wiedzy i odbiorczą rolę tych, którzy przyswajają. Pewne nadzieje rodzi jedynie pojawiające się sygnałnie w podstawie programowej sformułowanie „rozwiązywanie problemów”.

Ogólnie jednak Ministerstwo Edukacji Narodowej nie przewiduje wytwarzania wiedzy przez uczniów („tworzy wiedzę”, „wytwarza wiedzę”, „konstruuje wiedzę”), co jest możliwe na przykład podczas prowadzenia eksperymentów, dyskusji, uruchamiania mowy eksploracyjnej. A przecież jeśli zestawić ze sobą związek międzywyrazowy „przyswajanie wiedzy” i choćby „zdobywanie wiedzy” widać, jak inne konotacje i denotacje się z nimi wiążą. Weźmy choćby pod uwagę synonimy tych terminów. Dla słowa „przyswajać” są to: chłonąć, kopiować, naśladować, zapożyczać, kroczyć utartą drogą, iść czyimś śladem, wsłuchiwać się (<http://synonim.net/synonim/przyswaja%C4%87>). Co znaczące, internetowy słownik jako synonim przyswajania podaje też: edukować, kształcić się, uczyć się. Natomiast synonimy zdobywania to na przykład: brać w swoje ręce, opanować, uzyskiwać kontrolę, dochodzić do czegoś, dopiąć celu (<http://synonim.net/synonim/zdobywa%C4%87>).

Dalej podstawa programowa odnosi się do umiejętności, które – wydawałoby się – z istoty swojej narzucają uczniom aktywność. Ale podstawa stanowi, że chodzi o: „umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów”. Umiejętności zatem rozumiane są jako operowanie wiadomościami, a te – jak już wiemy – mają pochodzić od nauczyciela, są więc obciążone ryzykiem rozumienia ich jako sprawnego prezentowania owych wiadomości (ich rozwiązywania według gotowej instrukcji, porównywania czy charakteryzowania zgodnie z wcześniej dokonanymi ustaleniami z nauczycielem). I rzeczywiście, gdy analizujemy scenariusze nauczycielskie i formułowane w nich cele operacyjne, w grupie umiejętności znajdujemy takie określenia, jak: *uczeń potrafi wymienić, umie nazwać, potrafi wskazać na rysunku, umie wyjaśnić* (Klus-Stańska 2010: 230), co jasno pokazuje logikę rozumienia i stanowienia celów w tym zakresie.

O stereotypowym rozumieniu edukacji wiele mówią obszary pojęć nieobecnych. W podstawie programowej i metodyce pomija się na przykład umiejętności logistyczne (jak zarządzanie własnym czasem i organizacją uczenia się szkole), bo są w modelu transmisyjnym nie do pomyślenia. Minimalizuje się umiejętności artystyczne; nie ekspozuje się intelektualnych umiejętności twórczych (jak umiejętność gromadzenia danych, odkrywania reguł i prawidłowości, formułowania hipotez i próbnych teorii). Przemilcza się umiejętności społeczne (związane z komunikacją, motywowaniem innych czy kierowaniem innymi). Można by tak długo.

Jeśli chodzi o postawy, jako trzeci wymieniany w dokumencie MEN cel obok wiedzy i umiejętności, to – zgodnie z językiem podstawy – mają być *kształtowane u uczniów*. Przyimek (u uczniów zamiast przez uczniów) tym razem nie pozostawia złudzeń. Choć

słowo „kształtowanie” wskazuje na charakter czynny, jednak uczniowie nie mają przyznanego pola samodzielności. Ich zadaniem jest postępować „po śladzie” nauczyciela⁴.

Zgodnie z duchem podstawy „przez uczniów” może być czynione coś o charakterze reaktywnym (w odpowiedzi na nauczycielski przekaz lub instrukcję), a więc biernym w sensie inicjatywy, decyzji i koncepcji. Jeśli natomiast opisywany termin ma ze swojej istoty charakter czynny (jak np. „kształtowanie”) to przymimek „wyjaśnia” sprawę, czyniąc z ucznia materiał kształtowany przez nauczyciela.

Takie detale mocują cały język podstawy, w której instruktażowo-przekazowy charakter edukacji przegrywa z próbami wprowadzenia języka kształcenia opartego na dominacji uczenia się nad nauczaniem i procesu poznawczego nad jego wynikiem.

To dlatego wielu metodyków sądzi, że kształcenie nauczycieli powinno polegać na wyposażaniu ich w zreferowane przez kogoś i oprzyrządowane metody nauczania. Tak jak ucznia w szkole transmisyjnej wyposażamy w instrukcje rozwiązywania zadań, tak nauczyciela chcemy wyposażać w instrukcje nauczania.

To dlatego transmisyjni nauczyciele są przekonani, że metody aktywne stosujemy, żeby wiedza była bardziej trwała. Nie przychodzi im do głowy, że są one po to, by uczniowie zdobyli strategie myślenia, jakich nie zdobędą podczas kierowania nimi przez nauczyciela i nie chodzi tu o trwałość zapamiętania przygotowanej dla uczniów wiedzy, ale o wytwarzanie ich własnej.

To dlatego myślą też, że pracę w małych zespołach warto stosować jedynie po to, żeby uczniowie nauczyli się współpracy. Nie zdają sobie sprawy z tego, że uczniowie mogą podczas zespołowego rozwiązywania problemów zdobyć bardziej wartościową wiedzę od tej, która pochodzi z nauczycielskiego przekazu.

Ponieważ podstawowa konotacja dla terminu „uczenie się” to w transmisji „rezultat nauczania”, dlatego nie wyobrażamy sobie lekcji, na której uczniowie pracują na różnych poziomach i na różne sposoby, a dwie klasy łączone są dla nas dramatem organizacyjnym. Jakżeż ich wtedy *nauczać*?!

To dlatego, projektując lekcję spoza podręcznika, nauczycielowi łatwiej ustalić, *co* uczniowie mają opanować, niż *jak* to mają robić.

To dlatego uzasadnieniem wyboru treści jest ich waga kulturowa (bo są ważne) niż ich znaczenie z perspektywy uczniów (bo to może być ciekawe dla uczniów). Raczej sądzimy, że to będzie dla nich ciekawe, bo to jest ważne.

Takich skutków zamkniętego systemu stereotypów uwieczonych w języku jest ogromna liczba. Jeśli pozostać w kręgu podstawy programowej, to uwidaczniają się one między innymi w jej „ślepotce” na pozaszkolne kompetencje uczniów, gdyż zakłada się, że jeśli uczeń nie został czegoś nauczony, to umieć tego nie może. W efekcie:

- po 3 latach edukacji oczekuje się od 9 letniego ucznia, że umie słuchać wypowiedzi; rozpoznaje i nazywa niektóre zwierzęta egzotyczne, nazywa części ciała takie jak serce, płuca, żołądek; potrafi określić status swoje miejscowości (wieś, miasto),

⁴ Mechanizm uczenia się” po śladzie” nauczyciela opisywałam dokładniej w książce *Konstruowanie wiedzy w szkole* (2000).

wie, że pieniądze otrzymuje się za pracę; wie, czym zajmuje się kolejarz, policjant i weterynarz;

- po ukończeniu II etapu kształcenia 12-latek przewidziany podstawą programową: rozpoznaje znaczenie wyrazu twarzy, mimiki, postawy ciała; odróżnia fikcję od rzeczywistości; operuje słownictwem z kręgów tematycznych takich jak: dom, rodzina, szkoła; wyjaśnia, na czym polega uprzejmość; podaje przykłady działań samorządu uczniowskiego; nazywa zmysły człowieka; posługuje się linijką; rozróżnia stany skupienia wody; nazywa zjawiska atmosferyczne zachodzące w Polsce; podaje nazwy narządów organizmu człowieka, takie jak: kończyny górne, dolne, kręgosłup, jama ustna, płuca, żołądek; buduje prosty obwód elektryczny; opisuje kształt Ziemi z wykorzystaniem globusa; wskazuje na mapie kontynenty; porównuje liczby całkowite; rozpoznaje punkt, prostą i odcinek; interpretuje 100% jako całość; wykonuje proste obliczenia zegarowe i kalendarzowe; odczytuje temperaturę.

Transmisyjna stereotypizacja powoduje także, że nie zadajemy sobie pytania, dlaczego historia jako przedmiot nauczania w polskiej szkole ma w treściach głównie historię polityki, a nie życia codziennego; dlaczego takie przedmioty jak fizyka i chemia wprowadzane są dopiero w starszych klasach, mimo że dotyczą zjawisk otaczających nas na co dzień. Także wiele innych pytań nie pojawia się, bo szkoła i realizowane w niej nauczanie oraz logika ustalania przewidzianych dla niej celów i treści kształcenia wydają się oczywiste jeszcze zanim zaczniemy się nad nimi zastanawiać.

Skrypt jako stereotyp

Konsekwencją stereotypów przenikających zwykle mówienie są praktyki edukacyjne, wytwarzane przez sposoby rozumienia świata. One również stają się stereotypowe. Klasykcznym przykładem tego rodzaju stereotypizacji są skrypty zachowań, stanowiące uogólnioną umysłową reprezentacją ciągów zachowań, które są traktowane jako typowe dla określonych sytuacji (Lewicka, Wojciszke 2000: 28). Skrypt pozwala nam nadawać sens wydarzeniom, uczestniczyć w nich i rozumieć zachowania innych.

Kiedy wchodzimy do ekskluzywnej restauracji i pracownik szatni sięga po nasz płaszcz, wiemy, dlaczego to robi i spokojnie oddajemy mu swoje wierzchnie okrycie. Nie myślimy w panice: „Ten człowiek chce ukraść mój płaszcz” i nie krzyczymy „Łapy precz!“. Gdyby ten sam mężczyzna sięgnął po ten sam płaszcz w ciemnym zaułku, zupełnie inaczej zinterpretowalibyśmy jego intencje.

Skrypty stanowią poznawczo-wykonawczą strukturę zapisaną w naszym umyśle. Składają się z zachowań, które traktujemy jako typowe, normalne oraz z regulującej je chronologii wydarzeń. Tak rozumiane skrypty realizujemy jako aktorzy wydarzeń. Stanowią one dla nas gotowy program działania w znanych nam sytuacjach. Ale są też złożonym wytworem językowym, bo dają się dobrze opisać w toku „zwykłego mówienia”.

W dydaktyce mają swój typowy przedmiot opisu. W metodyce transmisyjnej jest to lekcja modelowa, wyzuta z realnego kontekstu. Lekcja taka, jaką sobie wyobrażamy.

W metodyce konstruktywistycznej skrypt odnosi się do doświadczeń zgromadzonych na przeprowadzonych i obserwowanych lekcjach.

Konsekwentnie: skrypt transmisyjny pozbawiony jest uzasadnień. Uzasadnieniem jest model. Nauczyciel i uczniowie mają zachowywać się w określony sposób, bo takie zachowanie rekomenduje metodyka. Skrypt jest rodzajem instrukcji. Konstruktywiści sięgają natomiast do przywoływania zachowań typowych dla ludzi („Uczniowie często pytają wtedy...”, „Jeśli chcemy, żeby uczniowie badali...”). Skrypt staje się w ten sposób rodzajem opowieści o zachowaniach ludzi.

Wróćmy do naszego przykładu z szatni. Jak wyglądałyby skrypty transmisyjny i nietransmisyjny?

Oto pierwszy: „Widz głównym wejściem wchodzi do foyer teatru. Kieruje się do szatni. Zajmuje miejsce w kolejce. Wita się z pracownikiem szatni słowami „Dzień dobry” i podaje płaszcz. Pracownik szatni podaje przywieszkę z numerem wieszaka i odwiesza płaszcz. Widz odbiera numerek”.

A oto drugi: „W teatrze możemy oddać swój płaszcz do szatni, dzięki czemu nie będzie przeszkadzał nam na widowni w czasie spektaklu. Nie pomyli się z innymi płaszczami, bo wieszaki oznaczone są numerami i każdy dostaje swoją przywieszkę”.

W podobny sposób lekcja jako instrukcja versus lekcja jako opowieść funkcjonują postaci skryptów. Regulują przebieg lekcji i jej klimat. W każdym z przypadków czynią to na swój – stereotypowy – sposób, choć lekcja – instrukcja sztywno określa oczekiwane wymagania, a lekcja – konstrukt skupia się na intencjach, bez dyrektywnych szczegółów wykonawczych. Dlatego ta pierwsza, z natury rzeczy, jest trudniejsza do zmiany.

W skrypcie ukryte są reguły dystrybucji komunikatów, atmosfera, treść opracowywanych zagadnień, zasady zarządzania własnym ciałem i przestrzenią. Skrypty poznawcze składają się na rodzaj ukrytego scenariusza i reżyserii życia jednostki. W naszym przypadku życia szkolnego. Ich ukrycie powoduje, że tracimy świadomość (lub raczej nigdy jej nie uzyskujemy), że odgrywamy pewne role w sposób z góry nam narzucony i wcale nie jedyny możliwy; że świat opisany określonym językiem i określoną narracją jest tylko jednym z możliwych światów.

Podsumowanie

Stereotypy zawarte w języku mogą nam wiele powiedzieć o naszym rozumieniu świata społecznego. Już w tym sensie warte są badania. Jednak ich rola społeczna jest większa. One bowiem także wytwarzają praktykę, wytwarzając pewien obraz świata. W takiej funkcji mogą utrwalać rzeczywistość społeczną, w takiej też funkcji mogą stanowić pułapkę mentalną, zamykając możliwość wyjścia poza zastane realia.

Kiedy mówię lub piszę o barierach zmiany polskiej szkoły, przywołuję czasem postać księdza Benedykta Chmielowskiego, autora pierwszej polskiej encyklopedii. Wśród opisów zwierząt, jakie tam zamieścił, pominął opis konia, gdyż uznał, że jest powszechnie znany. Napisał: „Konia, jaki jest, każdy widzi”. Stereotyp powoduje, że „Szkoła, jaka jest, każdy wi-

dzi”, prowadząc do zamknięcia horyzontu wyobrażenia sobie szkoły (Klus-Stańska: w druku). To wynika z tego, jak w zwykły, codzienny sposób mówimy o szkole, jaki jej obraz tym mówieniem utrwalamy i cementujemy. To także usuwa z pola użytkowania (a nawet z pola widzenia) wszystkie słowa i ich związki, które „nie pasują” do tego obrazu.

Gdyby w nieco swobodnej wersji nawiązać do pojęcia paradygmatu, wprowadzonego przez Thomasa Kuhna, powiedzielibyśmy, że określony paradygmat metodyczny oparty jest na zgodzie jego przedstawicieli co do sposobów projektowania lekcji, opisywania jej i objaśniania, i wyklucza wszystkie kategorie, pytania i strategie, które pochodzą z innego paradygmatu, jako nierelevantne, nieadekwatne, bezsensowne, krótko mówiąc: od rzeczy.

Metodyka transmisyjna (a taka dominuje w Polsce) koncentruje się na zasobach kulturowych, które wskazano jako istotne do przekazania młodej generacji, i nie bierze pod uwagę (tak jak to się dzieje na przykład w metodyce inspirowanej konstruktywizmem) wiedzy osobistej i osobistych strategii poznawczych uczniów, ani psychologicznych własności umysłu. Jest to konsekwencja traktowania wiedzy jako synonimu zasobu wiadomości (utrwalonych znaczeń), a nie strategii dojścia do tych znaczeń, oraz traktowania umysłu jako *tabula rasa* lub rodzaju skrzynki do wypełnienia. Zapomina się, że koncepcja wiedzy jako zbioru wyników, a nie strategii dojścia do tych wyników została zakwestionowana już pół wieku temu na gruncie psychologii poznawczej (Neisser 2014; pierwsze wydanie książki miało miejsce w 1967 r.)⁵. Do dziś jednak polska metodyka transmisyjna nie była w stanie dokonać procesu akomodacji⁶.

Siła panowania w polskiej edukacji metodyki transmisyjnej dowodzi, że nie jest ona do zmiany zdolna. Stereotypy tkwiące w języku stają się rodzajem językowej matni i zamykają nas w świecie naszych wyobrażeń. Ten świat traktujemy jako jedyny sensowny, a czasem wręcz jedyny możliwy. Metodyka jest przykładem systemu wyobrażeń zawodowych, których źródła tkwią w nieuświadomianych sobie przez nią – często zupełnie zdezaktualizowanych – podstawach teoretycznych i kulturowych, konstruowanych i wzmacnianych przez język. To on stanowi pułapkę, z której myślenie o szkole nie może się wydobyć. Zdystansowanie się wobec języka i jego zmiana są bardzo trudne, ale stanowią warunek konieczny dla porzucenia modelu kształcenia, który stracił swój sens poznawczy i adekwatność kulturową.

⁵ Tezy spójne z konkluzją Neissera zdarzały się już wcześniej na gruncie psychologii i filozofii, jednak dla polskich czytelników może być interesujące, że idea nietrwałości wytworów aktywności umysłowych, za to o kluczowym znaczeniu procesów ich wytwarzania, co Ulric Neisser określił mianem hipotezy wykorzystywania (*utilization hypothesis*), negując koncepcje oparte na założeniu, które nazwał hipotezą powtarzalności (*reappearance hypothesis*) (Neisser 2014: 266–270), pojawiła się też w pracach Kazimierza Twardowskiego (Bobryk 2009).

⁶ Używam tego terminu czerpiąc z teorii Piageta, zgodnie z którą asymilacja to proces, w którym nowy przedmiot lub idea zostaje zrozumiany w kategoriach pojęć i schematów, jakie już znamy, natomiast akomodacja zachodzi wówczas, gdy nowa informacja w tak dużym stopniu nie pasuje do już posiadanych, że prowadzi do modyfikowania pojęć i czynności tak, żeby uzgodnić jej z nowymi danymi i doświadczeniami. W procesie asymilacji dopasowujemy nowe dane do posiadanego systemu wiedzy; w procesie akomodacji jesteśmy zdolni do jego zmiany.

Na zakończenie chciałabym przedstawić żartobliwy „dowód” na to, że zwykle mówienie o szkole i skrypty z nią związane mają bardzo prosty rdzeń, powielany w powszechnym myśleniu o edukacji, który wiele mówi o tym, w czym widzimy istotę szkoły. Skrypty poznawcze możemy badać organizując scenki wydarzeń. Projektowanie takich scenek zostało sprowokowane przez internautę, który zwrócił się do forumowiczów z następującą prośbą: *Poradźcie mi, jak można bawić się w szkołę?*. Oto próbka uzyskanych odpowiedzi:

– „Weź lalki albo misie i udawaj ze to uczniowie, a ty zrób sobie dziennik i stawiaj oceny...”

– „Możesz zrobić jakieś testy. kilka przykładów ich:

[Tu przytoczono tekst o dziewczynce i krasnalu, który tłumaczył jej, po co są muchomory i potem:]

Zadanie 1.

Odpowiedz pełnym zdaniem na pytania dotyczące tekstu.

a) Jak długo Marta i jej tata chodzili po lesie?

b) Ile prawdziwków znaleźli?

c) Kto znalazł krasnalą?”

– „Do zabawy zbierz co najmniej 2 osoby + Ty.

Najlepiej, aby było 5 osób (uczniów) i nauczycielka / nauczyciel.

Napisz »Plan Lekcji«.

Załącz zeszyt, bądź na kartce napisz listę uczniów.

Itd. Tam wstawiaj znaczki, gdy uczeń jest obecny / nieobecny, lub zwolniony itp.

Niech nauczyciel / ka przygotowuje zadania, krzyżówki, szlaczki, wydrukuj coś z internetu, kolorowanki itp. Zależy jaką klasę »uczysz«”.

Mnie najbardziej przypadła do gustu jedna z reakcji. W odpowiedzi na prośbę inny internauta zapytał: „to normalnej szkoły ci nie starczy?”.

Literatura

Bartmiński J. (2006), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Bartmiński J. (2009), *Stereotypy mieszkają w języku. Studia socjolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Wydawnictwo PIW.

Bobryk J. (2009), *The Genesis and History of Twardowski's Theory of Actions and Products*. W: S. Lapointe, J. Woleński, M. Marion, W. Miśkiewicz (red.), *The Golden Age of Polish Philosophy. Kazimierz Twardowski's Philosophical Legacy*. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer Verlag, s. 33–42.

- Chlewiński Z. (1992), *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Dudzikowa M. Knasiecka-Falbierska K. (2013) (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska D. (2006), *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*. W: J. Michalski (red.), *Sapienta et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (w druku), *Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Pod pretekstem reminiscencji z Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”*. “Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”.
- Klus-Stańska D. (2009), *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*. W: E. Smak (red.), *Nauczycie wczesnej edukacji*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 33–42.
- Kofta M. (red.) (2004). *Myślenie stereotypowe i uprzedzenia. Mechanizmy poznawcze i afektywne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kruszewski K. (1987), *Zmiana i wiadomość: perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kuhn T.S. (2009), *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. Helena Ostromecka. Warszawa: Aletheia.
- Lewicka M., Wojciszke B. (2000), *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia*. T. 3., Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lippmann W. (1922), *Public Opinion*, dostępna na: <http://wps.pearsoncustom.com/wps/media/objects/2429/2487430/pdfs/lippmann.pdf>.
- Neisser C. (2014), *Cognitive Psychology. Classic Edition*. New York: Taylor & Francis.
- Piber-Dąbrowska K., Sędek G. (2006), *Spostrzeganie bez uprzedzeń i stereotypów – zarys problematyki*. „Psychologia Społeczna” nr 2 (02), s. 7–12.
- Putnam H. (1975), *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers*. Vol. 2, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaff A. (1981), *Stereotypy a działanie ludzkie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Wendland M. (2007), *Jak słowa konstruują rzeczywistość*. W: P. Gałkowski, M. Wendland (red.), *Język, obraz, konstruowanie rzeczywistości*. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.