

MAŁGORZATA ŻYTKO
Uniwersytet Warszawski

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN:
*DOMINACJA A WYZWOLENIE. WCZESNOSZKOLNY DISKURS
PODRĘCZNIKOWY I DZIECIĘCY*
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO, ŁÓDŹ 2013

Książka M. Wiśniewskiej-Kin zatytułowana *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy* dotyczy niezwykle ważnego i poddanego wnikliwej analizie teoretycznej i empirycznej tematu konfrontacji dyskursu podręcznikowego (tekstowego) i dyskursu językowego dzieci. Dyskusja tego problemu obejmuje kontekst edukacyjny i społeczny funkcjonowania dzieci w wieku wczesnoszkolnym, a więc pierwsze ich doświadczenia jako uczniów i uczestników szkolnej edukacji. Zagadnienie to jest elementem szerszej debaty, która toczy się już od wielu lat wśród pedagogów wczesnoszkolnych i nie tylko, a dotyczy krytycznego spojrzenia na jakość edukacji, a przede wszystkim istnienie w szkole dwóch odrębnych światów – nauczyciela i ucznia, szkoły i świata zewnętrznego. Szczególnie jest to widoczne w sposobie komunikowania się nauczycieli z uczniami oraz interpretowaniu celów i zadań edukacyjnych, tych jawnych i ukrytych. Mamy bowiem do czynienia w praktyce edukacyjnej, na co wskazuje wiele wyników badań podjętych chociażby w ostatnim 10-leciu (M. Nowicka, M. Szczepska-Pustkowska, D. Klus-Stańska, E. Filipiak, R. Michalak, M. Dąbrowski i zespół monitorujący w latach 2007–2011 umiejętności językowe i matematyczne trzecioklasistów i ich szkolny kontekst) z hierarchicznym układem społecznym w relacjach szkolnych: nauczyciele, dzieci, rodzice. Dominuje też tradycyjny model edukacji, który eksponuje transmisyjne podejście do procesu kształcenia, zakorzenione w należących już do przeszłości nurtach psychologicznych, ze szczególnym „umiłowaniem” behawioryzmu i to powierzchownie interpretowanego. Silnie obecna w praktyce tradycja edukacyjna powoduje, że w procesie komunikowania się nauczyciela z uczniami dominuje monolog, narzucanie znaczeń, brak dyskusji, pogłębionej analizy zagadnień, a nade wszystko samodzielności dzieci i zaufania dorosłych do ich możliwości. Dorosły (w tym nauczyciel) wie lepiej, co dla dzieci jest najlepsze, co powinny umieć, a czego z pewnością nie wiedzą, jak powinny odpowiadać, co myśleć, jak interpretować określone sytuacje.

Krytyczne refleksje dotyczące praktyki edukacyjnej i źródeł stagnacji polskiej szkoły Autorka formułuje w pierwszym i kolejnych rozdziałach swojej pracy. Ale, co ważne, nie poprzestaje na krytyce czy, jak pisze: *postawieniu szkoły w stan totalnego oskarżenia*.

Podkreśla, że dość wnikliwa diagnoza stanu polskiej edukacji pozwala wskazać kierunki niezbędnych zmian, a są to dość zasadnicze przekształcenia w sposobie myślenia nauczycieli, organizacji edukacji, rozumieniu funkcji i zadań szkoły, zakresie autonomii uczniów, interpretowaniu istoty procesu uczenia się. M. Wiśniewska-Kin pisze: *Najistotniejszy aspekt koniecznych przekształceń dotyczy nie samego systemu edukacji, ale strategii, która złagodziłaby napięcia między utrwalonym modelem kształcenia a zjawiskami rodzącymi się w polifonicznej sferze różnorodnych, często sprzecznych oddziaływań, otaczających zewsząd ucznia*. I dodaje, że wymaga to „*przeformatowania*” świadomości twórców oferty edukacyjnej, zmiany fundamentów myślenia o roli edukacji wczesnoszkolnej (...) (s. 22).

Zatem konieczna zmiana ma radykalny charakter, ale Autorka określa ją dość ogólnikowo. Chciałaby, aby efektem tych przekształceń była zmiana światopoglądu nauczycieli. Jednak taka zmiana nie dokonuje się w próżni, nauczyciele funkcjonują w określonym kontekście społecznym, w instytucjonalnej zależności, a złagodzenie napięć między skostniałym, konserwatywnym systemem a światem zewnętrznym, jak pisze Autorka, nie jest proste. Toteż próbuje skonfrontować w publikacji dominujące w szkolnej edukacji sądy na temat uwarunkowań rozwoju dziecka ze współczesnymi teoriami psychologicznymi i pedagogicznymi, ujawniając źródła dominacji i zniewolenia poznawczego uczniów, ale i nauczycieli tkwiące w praktyce edukacyjnej, sposobie zarządzania oświatą, w koncepcji programowej wczesnej edukacji.

Zagadnieniem wybranym do analizy w części teoretycznej recenzowanej pracy Autorka czyniła dwa pojęcia: dyskurs szkolny i dyskurs dziecięcy. Podejmując dyskusję ze współczesnymi kierunkami psychologicznymi, opisującymi i wyjaśniającymi rozwój kompetencji poznawczych dzieci, skupiła się na dwóch rodzajach podejść: teoriach społeczno-kulturowych oraz teoriach wzajemności, akcentując znaczenie uczenia się w interakcji z innymi i w określonym kontekście kulturowym. Analiza wybranych koncepcji psychologicznych, zarówno tych powszechnie przywoływanych, jak J. Brunera, L. Wygotskiego, R. Schaffera, D. Wooda, jak i rzadziej analizowanych w polskiej literaturze pedagogicznej teorii R. Feurensteina czy P. Klein dotyczących upośrednianego uczenia się, a więc zdobywania wiedzy przez podzielenie wspólnego systemu znaczeń modyfikującego i przyspieszającego rozwój poznawczy za pośrednictwem doświadczania określonych sytuacji edukacyjnych jest dokonana wnikliwie, rzetelnie i przede wszystkim problemowo. Autorka identyfikuje w nich przede wszystkim te zagadnienia, które pozwalają inaczej niż tradycyjnie (behawiorystycznie) zinterpretować środowisko edukacyjne dziecka i rolę dorosłego jako mediatora między doświadczeniem i wiedzą osobistą dzieci a światem zewnętrznym, a także znaczenie interakcji społecznych z innymi dziećmi. Ana-

liza relacji interakcje społeczne – rozwój poznawczy umożliwiła Autorce wskazanie barier, ograniczeń, które w szkolnej rzeczywistości hamują czy nawet blokują dziecięcy dyskurs.

Interesujące są również rozważania dotyczące paradygmatów myślenia o edukacji i wypalania się tradycyjnego podejścia behawiorystycznego/pozytywistycznego oraz otwierania się nowych perspektyw, które Autorka wiąże ściśle z podejściem kognitywistycznym. Uwypukla procesualny charakter uczenia się charakterystyczny dla paradygmatu kognitywistycznego, zgodnie z którym wiedza tworzy się w toku subiektywnych doświadczeń i interakcji społecznych i nie ma gotowego, skończonego charakteru. Znaczenia są odkrywane, uzgadniane, interpretowane, a to sprzyja rozwojowi postaw badawczych oraz samodzielności dziecięcego myślenia. Efektem tych analiz jest refleksja wskazująca na dominację swoistej przemocy symbolicznej w szkole wyrażającej się w niesymetrycznej relacji uczeń–nauczyciel i materiał edukacyjny, w tym podręczniki, co prowadzi do wyobcowania uczniów i funkcjonowania w sztucznej, instytucjonalnej rzeczywistości. Autorka podejmuje próbę dyskusji, namysłu nad kategorią wyzwolenia w dyskursie szkolnym, odwołując się przede wszystkim do Habermasowskiej koncepcji emancypacji i Freireowskiej interpretacji edukacji, a więc skłaniać do świadomego, samodzielnego, niezależnego od schematów, krytycznego uczestnictwa w procesie uczenia się i odbiorze świata po to, aby lepiej rozumieć i dokonywać zmian.

W krytyczno-emancypacyjnym podejściu Autorka upatruje szansy na radykalną zmianę w myśleniu o edukacji wczesnoszkolnej. Niestety nie udaje się jej uniknąć dość postulatycznego, ogólnikowego charakteru niektórych sformułowań, gdy pisze: *„Bez nowej koncepcji kształcenia, która oparłaby się na ideałach wielkiego humanizmu, przypisującego wartość duchowej transgresji, szkoła będzie podtrzymywać model skierowany na wąsko pragmatyczne, krótkowzroczne korzyści cywilizacyjne”* (s. 99).

Jednak rozwinięcie zagadnienia i opracowanie projektu koncepcji edukacji wyzwalającej zorientowanej na wzrastanie ku wartościom znajdzie Czytelnik w rozdziale 5 rozprawy zatytułowanym: *Dyskurs dziecięcy jako forma edukacji wyzwalającej*. Jest to autorska propozycja wykorzystania elementów edukacji aksjologicznej do przekonstruowania, rozszerzenia pola semantycznego dyskursu podręcznikowego, co ma stworzyć obszar dla dyskursu dziecięcego. Inspirację dla założeń tej koncepcji dr Wiśniewska-Kin czerpała z dorobku M. Dudzikowej, K. Olbrycht czy M. Czerepaniak-Walczak. Wybrała trzy podstawowe wartości, wokół których zbudowana została koncepcja: wolność, empatia, odpowiedzialność i związane z tym konstruowanie własnej tożsamości w interakcji i dialogu z innymi, respektowanie odmienności i zróżnicowania kulturowego wspólnoty i jednocześnie rozwijanie własnej indywidualności, korzystanie w sposób świadomy i rozumny z czasu i przestrzeni.

W tym miejscu nasuwa się pytanie, czy ta propozycja nie przeczy prezentowanym wcześniej rozważaniom dotyczącym konieczności otwarcia się na konstruowanie obrazu świata jako procesu będącego efektem różnorodnych do-

świadczeń i sytuacji edukacyjnych, czy nie jest to forma narzucenia pewnego systemu wartości, który w arbitralny sposób ma być przyjęty? Edukacja jest formą opresji, sposobem wywierania wpływu, oddziaływania według przyjętych z góry zasad, rodzajem przemocy symbolicznej i tego nie da się, jak sądzę, wyeliminować, nawet gdy przyjmujemy założenia bliskie Bernsteinowskiej „pedagogii niewidzialnej” czy proponowanej przez Autorkę edukacji wyzwalającej, „zorientowanej na wzrastanie ku wartościom”.

W części metodologicznej Autorka precyzuje swój zamysł badawczy, a więc podjęcie problematyki porównania dyskursu podręcznikowego z dyskursem dziecięcym i uzasadnia wybór jakościowej metody badań, ze szczególnym uwzględnieniem nurtu interpretatywnego.

Wybór metody badawczej jest naturalną i logiczną konsekwencją analiz zaprezentowanych w części teoretycznej i usytuowania problematyki badań w paradigmatyce kognitywistycznym i perspektywie krytyczno-emancypacyjnej. Na szczególne podkreślenie zasługuje podjęcie oryginalnej i w pewnym sensie nowatorskiej na polskim gruncie pedagogiki wczesnoszkolnej problematyki badawczej. Do analizy dyskursu podręcznikowego i dziecięcego Wiśniewska-Kin wybrała 4 kategorie semantyczne – przestrzenie dotyczące problemów egzystencjalnych: dom, ja i szkoła, wśród ludzi, świat (czas i przestrzeń). Stworzyły one pomost między porównywanymi typami dyskursu. Dziecięcy dyskurs został pobudzony w badaniach poprzez zorganizowanie sytuacji edukacyjnych, w których wykorzystano odpowiednio dobrane teksty literackie oraz metodę przekładu intersemiotycznego. Autorka wielokrotnie podkreśla, że podjęta problematyka badawcza i sposoby analizy uzyskanych materiałów wymagają współwystępowania technik i metod badawczych charakterystycznych dla badań jakościowych i interpretowanych subiektywnie, ale na bazie zróżnicowanego materiału.

Były to: wyniki obserwacji uczestniczącej, analiza słownika tematyczno-frekwencyjnego opracowanego na bazie analizy korpusu tekstowego 6 podręczników dla klas początkowych, nagrania zajęć prowadzonych przez Autorkę, scenariusze zajęć, wytwory uczniowskie itp.

Główny problem badawczy dotyczy skonfrontowania zrekonstruowanego dyskursu tekstowego z zainicjowanym dyskursem uczniowskim. Natomiast pytania szczegółowe nie są już w sposób konkretny, doprecyzowujący zagadnienie sformułowane. Różnią się stopniem ogólności. Z jednej strony bowiem jest dość konkretne pytanie: *W jaki sposób obecny jest dom w dyskursie podręcznikowym, a jakimi znaczeniami wypełnia się w dyskursie dziecięcym.....?* A z drugiej dość ogólne i trudno mierzalne: *Jaki horyzont świata zakreśla dyskurs podręcznikowy, a jak w dyskursie dziecięcym dokonuje się wrastanie w metafizyczny wymiar ludzkiego losu przez doświadczanie czasu i przestrzeni?*

Próba badawcza została dobrana celowo, w badaniach jakościowych to dość powszechna praktyka, ale zwraca się też uwagę na określone metody doboru celowego. U. Flick¹ wymienia następujące:

- połączenie w próbie celowej przypadków ekstremalnych,
- poszukiwanie przypadków bardzo typowych,
- zapewnienie maksymalnej zmienności próby,
- dobieranie przypadków według stopnia intensywności danej cechy, procesy, doświadczenia,
- wybieranie przypadków kluczowych, np. według znawców danego obszaru,
- kryterium dogodności w doborze próby (przypadki najłatwiej dostępne).

Nasuwa się pytanie, która z tych metod doboru została zastosowana w badaniach prezentowanych w rozprawie habilitacyjnej w przypadku analizowania dyskursu tekstowego i dziecięcego? Autorka podkreśla, wyjaśniając dobór grupy dzieci do badań, iż zdecydował o tym ich wiek – 9-latki mogą podejmować dyskusje na różne tematy oraz znajomość klas – szkoły przez przeprowadzającą badania – kreującą sytuacje edukacyjne na bazie wybranych tekstów literackich. Nie znalazłam w recenzowanej książce konkretnej odpowiedzi na to pytanie, czyżby to było tylko kryterium dogodności w przypadku klas i szkół wybranych do badania?

Wyniki badań jakościowych prezentujących cechy charakterystyczne dyskursu podręcznikowego i dyskursu dziecięcego zostały zawarte w rozdziale 7 i 8 recenzowanej pracy. Ich podtytuły wprowadzają Czytelnika w podstawowy rys interpretacyjny: *Od dosłowności do idealizacji* oraz *Wykraczanie poza obszar oczywistości*.

Analiza materiału zebranego podczas badań została zaprezentowana w uporządkowany, usystematyzowany, ale również pogłębiony i refleksyjny sposób. Autorka skoncentrowała się na 4 obszarach analizy: dom, ja i szkoła, wśród ludzi, świat (czas i przestrzeń). Konsekwentnie wokół nich przeprowadziła analizę korpusu tekstowego wybranych podręczników oraz stworzyła sytuacje edukacyjne inicjujące dyskurs dziecięcy w tym samym kręgu zagadnień. Stymulowanie dyskursu dziecięcego było uwarunkowane doбором ważnych i interesujących dla dzieci tekstów literackich, np. T. Janson, *Tatusz Muminka buduje dom*, J. Papuzińska, *Czekam na mamę*, J.Ch. Andersen, *Dziewczynka z zaparkami*, J. Kulmowa *Marzenia i inne*. Oprócz rozmowy z dziećmi na temat tekstów Autorka zachęciła je do wizualizacji, a więc wykorzystała intersemiotyczne podejście do analizy tekstu literackiego. Rekonstrukcja językowego obrazu każdego wyodrębnionego obszaru tematycznego bazuje na stworzonej strukturze profili wypełnianych elementami znaczeniowymi w kilku fasetach. Na przykład dziecięcy sposób kategoryzacji domu zawiera 3 profile: a) dom jako rzecz, miejsce, przestrzeń, b) dom jako wspólnota, c) dom jako wartość. W ramach profili wyodrębnione zostały następujące fasety: a) oswojona przestrzeń domu, b) dom

¹ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

jako zbiorowość niewolna od napięć, c) nieoswojona przestrzeń domu, d) realne zagrożenia trapiące domowników, e) rzeczywistość a wyobrażenia domu idealnego.

Taka konstrukcja rozdziałów pozwala Czytelnikowi zorientować się już na początku w schemacie interpretacyjnym, znaczeniowym, a potem poznać przykłady ilustrujące problematykę z wypowiedzi dzieci lub z treści zawartych w podręcznikowych tekstach.

Analiza znaczeń zawartych w dyskursie podręcznikowym i porównanie jej z analizą dyskursu dziecięcego inspirowanego sytuacjami edukacyjnymi nie pozostawia wątpliwości: mamy do czynienia z dwoma odmiennymi światami znaczeń, ze *schizofreniczną nieprzystawalnością* (jak pisze Wiśniewska-Kin) tego, co prywatne, związane z realną rzeczywistością i tego, co szkolne, zewnętrzne. W ten sposób Autorka wpisuje się w nurt polskich badań ujawniających w różnych aspektach te sprzeczności, a jej oryginalny i nowatorski wkład wiąże się z wyeksponowaniem dziecięcego dyskursu. To w nim właśnie dobitnie i wyraźnie ujawnia się ta dramatyczna przepaść i rozdźwięk między rzeczywistością, codziennym doświadczeniem będącym udziałem dzieci, a sztucznym światem szkoły wykreowanym przez dorosłych, ignorujących potrzeby i możliwości poznawcze dzieci.

Walorem recenzowanej publikacji jest pokazanie przez Autorkę, jak odległe jest myślenie dorosłych o edukacji najmłodszych od dziecięcej głębi przemyśleń, wrażliwości, dostrzegania problemów i trudności, wieloznaczności świata. Ale szkoła gubi ten potencjał, hołdując przekonaniu, że ma monopol na wiedzę o tym, co dobre dla dzieci. Niszczy ich naturalne zaciekawienie światem.

Autorka, co warto podkreślić, w końcowej części pracy stara się pokazać perspektywę badań, które można podjąć, aby zmiana jakościowa w polskiej edukacji była możliwa, zależy jej na wykorzystaniu empirycznych analiz w praktyce edukacyjnej.