

IWONA KOPACZYŃSKA
AGNIESZKA OLCZAK
Uniwersytet Zielonogórski

KSIĄŻKA JAK WZYWANIE STRAŻY POŻARNEJ DO PALĄCEGO PROBLEMU. RECENZJA KSIĄŻKI (ANTY)EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA

Nakładem Oficyny Wydawniczej Impuls ukazała się w 2014 r. książka pod naukową redakcją Doroty Klus-Stańskiej zatytułowana: *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Jest to pozycja należąca do serii „Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki”, nad którą patronat sprawuje Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Już nazwa serii wywołuje zaciekawienie, co jest zgodne z intencją jej inicjatorek w osobach Marii Dudzikowej i Henryki Kwiatkowskiej, które we wprowadzeniu stwierdzają, że „wsadzają kij w mrowisko, wywołują dyskusję, prowokują” (s. 13). Natomiast sam tytuł omawianej publikacji sprawia, że nie sposób wobec niej przejść obojętnie, nie zajrzawszy do zawartych w tomie tekstów. Podążanie za słowami kolejnych autorów tomu powoduje, że narasta przekonanie o potrzebie wezwania straży pożarnej. Podjęte problemy „palą się” bowiem niczym kalifornijskie lasy latem, a każdy tekst wskazuje nowe ognisko zapalne.

Edukacja wczesnoszkolna, szczególnie w ostatnich latach poddana pod publiczny dyskurs za sprawą obniżenia wieku rozpoczynania nauki w szkole, stała się gorącym polem dyskusji w różnych gremiach. Tym bardziej cieszą pozycje bibliograficzne, które umożliwiają uzyskanie szerszego i głębszego wglądu w problematykę kształcenia najmłodszych dzieci, pisane przez znawców i badaczy zagadnień dotyczących tego obszaru.

Recenzowana publikacja jest w tym kontekście istotna przede wszystkim dlatego, że świadomość społeczna znaczenia, jakie mają pierwsze, zinstytucjonalizowane edukacyjnie doświadczenia dzieci, nacechowana jest sporą potocznością, sloganowością, a przy tym obecne są w niej wyraźnie zarysowane linie napięć, które mieszczą się w kilku obszarach:

- przekonań dotyczących dziecka, dzieciństwa oraz uczenia się będących udziałem nieprofesjonalistów i – paradoksalnie – kręgów związanych z MEN (*vs*) profesjonalnej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej związanej z dzieckiem i jego uczeniem się, będącej udziałem badaczy i znawców problematyki,

- postrzegania roli rodziców w edukacji oczami ich samych (vs) oczami decydentów i realizatorów systemu oświatowego w Polsce,
- mentalnie oswojonych i kulturowo utrwalonych (najczęściej skostniałych) doświadczeń dotyczących organizacji kształcenia najmłodszych uczniów (vs) innowacyjnych rozwiązań wspieranych aktualną wiedzą i rozumieniem zachodzących zmian.

Można również dodać, że w ostatnich latach mamy do czynienia z niezwykłą sytuacją, w której dyskurs urzędniczy (zideologizowany politycznie i medialnie wspierany) zdominował ten profesjonalny. Obserwacja pozwala także dostrzec, że pod nazwą „dobrych praktyk” promowanych przez administrację oświatową wskazuje się powierzchowne, infantylne i rozwojowo bezwartościowe programy, projekty, podręczniki, rozwiązania itd. Literatura, która ma służyć nauczycielom, przybiera głównie charakter metodyczno-poradniczy lub normatywno-deklaratywny, jak podkreśla redaktorka tomu, co utrudnia zmianę i zniechęca do samodzielności, ale za to sprzyja replikowaniu nieadekwatnego obecnie modelu edukacji i utrwała jego inercyjność. Wobec powyższego zbiór tekstów „(Anty)edukacja wczesnoszkolna” stwarza okazję do zwerfikowania obecnych w praktyce społecznego uczestnictwa oraz sposobów myślenia o dziecku i jego edukacji, co więcej: zastanawia i skłania do refleksji.

Całość tomu utrzymana jest w nurcie krytyczno-interpretatywnym, dzięki czemu możliwe jest – jak pisze D. Klus-Stańska we *Wprowadzeniu*: „odsłanianie tych mechanizmów i cech polskiej szkoły, które okazują się czynnikami hamującymi rozwój, ciekawość poznawczą i motywację do uczenia się” (s. 17). Autorzy, przedstawiając swój dorobek badawczy, osadzają go w metodologii paradygmatu konstruktywistyczno-jakościowego, który do tej pory jest jeszcze słabo wykorzystywaną perspektywą analiz, co czyni recenzowaną publikację tym bardziej interesującą. Wśród przywoływanych w zbiorze koncepcji znajdują się: pedagogika krytyczna, pedagogika gender czy socjologia oświaty. Sięgnięcie do krytycznej perspektywy analiz oraz podjęcie próby wskazania antyedukacyjnego wymiaru szkoły jako struktury, jak również wydobycie tego, co prowadzi do regresu, wygaszenia lub spowolnienia rozwoju dzieci, może stać się inspiracją do rzeczywistych zmian praktyki edukacyjnej. Zamieszczone z tomie teksty obnażają wciąż milcząco przyjmowane założenia funkcjonalizmu socjologicznego, ujawniając ideologicznie osadzone dążenie do władzy nad dziećmi, ich tożsamością i wiedzą.

Książka została tak skonstruowana, aby ukazać powyższe obszary w sidłach formalnoprawnego umocowania, a także ujawnić konsekwencje rozwojowe tego stanu ponoszone przez dzieci. Układ tomu jest na tyle przejrzysty i spójny, że czytelnik z łatwością zostaje wprowadzony w najistotniejsze kwestie związane z problematyką kształcenia w klasach I–III, uzyskując stopniowo rozwijający się, jasny, choć niepokojący obraz współczesnej edukacji najmłodszych dzieci w Polsce. Szesnaście tekstów tworzących kolejne rozdziały, układa się w trzy logicznie powiązane części, które dotyczą: (1) polityki oświatowej ostatnich dziesięcioleci, (2) konstruowania tożsamości najmłodszych

uczniów oraz (3) wiedzy tworzącej się w umysłach dzieci w wyniku milcząco przyjmowanych założeń, określonej organizacji edukacji, nauczycielskich przekonań, itp.

Tom otwiera tekst Doroty Klus-Stańskiej, zatytułowany *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, doskonale zarysowujący problemy, których różne aspekty rozwijane są przez kolejnych Autorów. Osią, wokół której rozwija myśl tego rozdziału, jest pojęcie integracji. Autorka obnaża wymowę dokumentów oświatowych mających zreformować edukację na miarę XXI w., które w efekcie stały się „biurokratyczną prowizorką i buble” (s. 25) budującym „model nauczania początkowego rozmyty semantycznie” (ibidem), wprowadzający chaos, sankcjonujący powierzchowność i infantylność w warstwie treści edukacji, zakłócający rozwój dziecięcej tożsamości. Ujawnia także dysonans, jaki powstał między nagłaśnianą medialnie przez MEN, nasączoną politycznie ideą scalania a wynikami analiz prowadzonych przez badaczy, wskazujących na mierną efektywność „pustość” wprowadzanej zmiany.

W recenzowanym artykule interesujące są także analizy kategorii integracji, która – według Autorki – może przyjmować formy scalania/konstrukcji, inkluzji lub sieci. Formy te są przedstawiane jako wyraz pewnego sposobu myślenia o świecie, wartościach, wiedzy o dziecku, uczeniu się czy znaczeniach nadawanych światu, jednak, żadna z nich w polskiej wersji integracji realizowanej w myśl dokumentów MEN, nie występuje w realiach szkolnych. Natomiast mamy do czynienia z „dezintegrującą integracją”. Nie po raz pierwszy D. Klus-Stańska, z charakterystyczną dla niej wirtuozerią, celnie trafia w sedno problemu kształcenia dzieci w klasach I–III, dla których przygotowano szkolną rzeczywistość wyizolowaną z rzeczywistości życia.

W kolejnych tekstach pierwszej części zbioru rozwijane są wątki zarządzania oświatą, rozwijające zarówno aspekty procesów makropolitycznych w ujęciu historycznym (B. Śliwerski), jak i tych mikro zdarzeń, które ujawniają konsekwencje pojedynczych decyzji legislacyjnych (M. Groenwald, J. Sajdera).

Bogusław Śliwerski w tekście: *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji* znakomicie analizuje skutki działań politycznych w obszarze edukacji wczesnoszkolnej, przyjmując transformację ustrojową w Polsce jako cezurę czasową. Rozdział ten w sposób bardzo przejrzysty umożliwia czytelnikowi nawet mało zorientowanemu uzyskać wgląd w przebieg zmiany edukacyjnej w jej społecznym kontekście. Autor ukazuje uwikłanie prawa oświatowego w politykę i zawirowania ideologiczne, których konsekwencje przyszło ponosić nauczycielom, uczniom i rodzicom. Wskazuje kluczowe momenty dokonywanych zmian, począwszy od okresu całkowitej izolacji od kultury zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej (także w zakresie nauk o wychowaniu), przez fazę radykalnego otwarcia na oddolne innowacje, następującą po niej fazę powolnej etatyzacji ruchu reform edukacyjnych i narzucania centralistycznych rozwiązań, po biurokratyzację i wyhamowanie oddolnych innowacji, do powrotu w ostatnich latach do odgórných reform. Każdy z tych momentów mógł być zwrotny dla podjęcia rzeczywistej, wartościowej zmiany, jednak w wyniku zawłaszczenia polskiej oświaty dla realizacji partykularnych interesów pojawiających się na scenie poli-

tycznej partii czy koalicji, traciliśmy my – jako społeczeństwo, a w praktyce kształcenia utrwalalo się myślenie fundamentalistyczne¹.

B. Śliwowski wskazuje jeszcze jedną bardzo istotną kwestię związaną z zarządzaniem oświatą, które w skali makro stało się gigantyczną socjotechniką, angażującą machinę medialnych manipulacji. W procesie tym ważne jest nie tyle inicjowanie oraz realizowanie korzystnych dla rozwoju zmian, lecz zniszczenie przeciwnika lub oponenta. A przecież edukacja to dobro wspólne, a nie gra o sumie zerowej. Pytania stawiane przez Autora w zakończeniu rozdziału otwierają pola dyskusji i wskazują, jak wiele dylematów stoi przed wszystkimi, którzy zaangażowani są polską oświatę.

Szczególnie gorącym, czy też właśnie „palącym” problemem, podjętym przez Marię Groenwald w tekście: *Dzieciństwo ofierze, by przedstawienie mogło trwać*, jest decyzja MEN o obniżeniu wieku obowiązku szkolnego². Interesujące zastosowanie zdarzenia krytycznego (odwołujące się do teorii D. Trippa) jako schematu analizy jest w tym przypadku swoistym *novum*, co powoduje, że dotychczasowe, szczególnie medialne i nacechowane emocjonalnie lub ideologicznie doniesienia, zostają opatrzone krytyczną refleksją i umożliwiają uzyskanie profesjonalnego osądu. Autorka, analizując dyskurs włączania sześciolatków do systemu szkolnego, pokazuje eskalację trudności w porozumieniu między MEN i rodzicami a także stopniowe poszerzanie kręgu osób i gremiów uwikłanych w konflikt oraz narastającą arogancję władzy.

Wskazując na strony biorące udział w sporze, M. Groenwald używa metafory teatralnej sceny i aktorskich kreacji, odwołując się do Hansa-Georga Gadamera i Piotra Sztompki, co wydaje się o tyle uzasadnione, że spór rzeczywiście miał cechy spektaklu rozgrywanego na oczach społeczeństwa. Problemem uchwyconym przez Autorkę okazuje się fakt, że (jak to ujął to w H.-G. Gadamer) „właściwym podmiotem gry nie jest gracz, lecz sama gra” (s. 122). Niewątpliwie nie jest to optymistyczne spojrzenie na proces konstruowania polskiej edukacji jako dobra wspólnego, bowiem istotniejsze stają się w nim odgrywane role i dynamika gry, a dobro dziecka wydaje się być mglistym celem.

W przedstawionym przez M. Groenwald zagadnieniu, w zamyśle dotyczącym sześciolatków w systemie polskiej edukacji, jest jeszcze coś więcej. Pozwala on dostrzec, że „palącym problemem” staje się sposób, w jaki my – jako społeczeństwo – rozwiązujemy kwestie najwyższej wagi. Dotychczasowa praktyka w tym zakresie – jak wynika z tekstu – nie napawa optymizmem.

Innym problemem podjętym w pierwszej części recenzowanego zbioru jest urynkowanie edukacji przedszkolnej, co stało się przedmiotem rozważań Jolanty Sajdery w tekście: *Wolny rynek w edukacji przedszkolnej, czyli biznes z dzieckiem w tle*. Ten aspekt zarządzania oświatą jest wciąż jeszcze nowym doświadczeniem dla polskiego

¹ Warto na marginesie dodać, że ciekawy wątek ideologii edukacyjnych podjęła D. Jagielska, *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

² Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2015 r., poz. 357.

systemu edukacji, co ma swoje historyczne uwarunkowanie. Sytuację dodatkowo komplikuje wyraźne neoliberalne uwikłanie edukacji³ oraz zatrważające upolitycznienie, jako efekt realizacji interesów określonych ideologicznie grup.

Poszerzanie oferty w zakresie edukacji przedszkolnej – jak twierdzi Autorka tekstu – może być krokiem w kierunku możliwości wybierania tego, co służy rozwojowi dziecka, ale tylko wówczas, gdy wybór taki może zostać przez rodziców dokonany. Jeśli decyzja jest podejmowana przez rodziców pod presją konieczności, bo nie ma stosownej oferty państwa, które na sztandarach umieszcza „wyrównywanie szans”, trzeba mówić pewnej grze politycznej, w której biznes i zysk stają się narzędziem niszczenia poczucia obywatelstwa, człowieczeństwa i zaufania społecznego.

J. Sajdera analizuje jeden z aspektów funkcjonowania niepublicznych placówek, przyjmując perspektywę ich oglądu jako miejsca pracy. Odwołując się przy tym do „paradygmatu badawczego wywodzącego się z badań instytucji jako zjawisk kulturowych [...]” (s. 137), podejmuje próbę zbadania znaczeń, jakie młode nauczycielki nadają swoim doświadczeniom związanym z pracą w niepublicznych przedszkolach. Wnioski przedstawionych badań wskazują na dezintegrowanie zasobów kadrowych nauczycieli w niepublicznej edukacji przedszkolnej, co jest konsekwencją chaotycznie tworzonych podstaw prawnych odpowiadających na potrzeby różnych interesariuszy. W tym kontekście rodzi się więc pytanie o zapewnienie w wystarczającym stopniu edukacji w okresie średniego dzieciństwa, która w istniejących realiach staje się regulowana przez rynek. A przecież rynek i edukacja kierują się odmiennymi standardami doskonałości, mają różne cele i motywacje⁴, co może wywoływać zasadny niepokój.

Na drugą część książki składa się sześć rozdziałów, połączonych wspólnym tytułem *Ku dezintegracji dziecięcej tożsamości*. Zawierają one krytyczną analizę warunków socjalizacyjno-wychowawczych stwarzanych w przedszkolu i w szkole, które zamiast integrować i wspierać rozwój dziecięcej tożsamości, działają na nią w wielu sytuacjach ograniczająco, hamująco lub wręcz szkodliwie.

Już na etapie edukacji przedszkolnej dzieci przyuczane są do podporządkowania się i zdyscyplinowania, jak w swoim tekście zatytułowanym: *Gotowi do podporządkowania się. Edukacja przedszkolna jako proces kształtowania zdezintegrowanych podmiotów*, pisze Katarzyna Gawlicz. Dzieje się tak w imię wyższego dobra, jakim jest uzyskanie przez nie gotowości szkolnej. W toczących się w sferze publicznej „dyskusjach na temat gotowości szkolnej/ szkoły rzadko jednak pojawia się pogłębiona refleksja nad tym, w jaki sposób przedszkola przygotowują dzieci do szkoły” (s. 153). Czy ta szkolna „tresura”, wobec której protestują rodzice przeciwni wprowadzaniu dzieci sześciolletnich do szkoły, nie rozpoczyna się tak naprawdę dużo wcześniej. W przedszkolu jednak jest to uzasadniane tak zwanym dobrym przygotowaniem do szkoły, uczeniem zasad, dlatego nie wywołuje to oporu, choć dzieci starannie przyuczane są

³ Szeroko na ten temat piszą Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak w książce: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

⁴ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne...*, s. 9.

do podporządkowania się mającemu władzę nauczycielowi i rygorowi czasowo-przestrzennemu, który on narzuca.

Z kolei problematyka socjalizacji szkolnej, a zwłaszcza tworzonych w szkole warunków dla rozwijania własnej tożsamości przez dziecko, podjęta została w interesującym tekście: *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?*, napisanym przez Marzenę Nowicką. Autorka zauważa w nim, że „oddziaływanie socjalizacyjne w szkole nie stanowi wyodrębnionego procesu, ale wynika ze struktury tej instytucji, porządku i przebiegu podejmowanych w niej działań, kreowanego środowiska materialnego oraz – przede wszystkim – z każdej zainicjowanej interakcji społecznej” (s. 178). I choć „w nowej socjologii dzieciństwa podkreśla się aktywną rolę dzieci we własnym rozwoju oraz ich produktywność uczestnictwo w świecie dorosłych, a samo dzieciństwo uznaje za specyficzny komponent strukturalny i kulturowy społeczeństwa” (s. 179), to wyniki badań M. Nowickiej wskazują, że „w polskiej przestrzeni społecznej od czasu do czasu silnie ujawniają się tendencje przeszłe, odbierające dzieciom prawo do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym czy współdecydowania o swoim losie” (s. 179). W efekcie szkolnej socjalizacji, jak zauważa Autorka, dochodzi do blokowania dziecięcego krytycyzmu i sprawstwa, natomiast stale premiowana jest uległość i podporządkowanie nauczycielskiej władzy.

Kolejne analizy stwarzanych przez szkołę warunków budowania dziecięcej tożsamości odnajdujemy w rozdziale autorstwa Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, zatytułowanym: *Szkolna petryfikacja rodzącej się tożsamości dziecka*. Autorka rozwija w nim tezę, że „szkoła jako jedna z najbardziej znaczących przestrzeni społeczno-kulturowych, w których i przez które kształtuje się tożsamość człowieka, może prowadzić do petryfikacji rozwijającej się dziecięcej tożsamości” (s. 205). Dzieje się tak, ponieważ „wbrew deklaracjom o indywidualnym podejściu do dziecka, akceptacji i szacunku dla jego wiedzy, doświadczeń i sposobów eksplorowania świata” (s. 223) w szkole manipuluje się uczniem nie tylko w obszarze działań edukacyjnych, ale także w pozaszkolnych strefach jego życia.

Jednym z tych obszarów, w szczegółowy sposób zajęła się Lucyna Kopciwicz w rozdziale *„Nieracjonalna i nietwórcza, bo dziewczynka”, czyli dezintegracja genderowa jako efekt stereotypizacyjnej pracy szkoły*. Autorka podjęła problematykę szkolnej stereotypizacji płci i jej szkodliwych efektów, wskazując na te aspekty szkolnej edukacji, które temu celowi służą, choć często są niedostrzegane, jak na przykład rysowany w podręcznikach obrazów ról społecznych. Autorka zwraca też uwagę na różnicujące praktyki nauczycieli związane z relacjami z dziewczynkami i chłopcami. Wśród nich znajdują się – zależne od płci dziecka – różnice w stawianych zadaniach i oczekiwaniach, co w rozdziale ukazano najszerzej w odniesieniu do szkolnej edukacji matematycznej.

Zapewne wiele ze zmian dokonujących się w szkole – także tych niepożądanych – wynika ze zmian, jakie zachodzą w naszym codziennym życiu, otaczającym nas postępem, zaniku więzi i powierzchowności relacji, a w rzeczywistości edukacyjnej i zawodowej – intensywnie rozwijającej się rywalizacji. Wojciech Siegień w tekście: *Kulturowa represja popędu. Rzecz o nienawiści dziecięcej*, podjął się analizy odbierania przez

pedagogów dziecięcej nienawiści. Autor kieruje uwagę czytelników na aspekt bycia dzieckiem zupełnie inny niż powszechnie wiązany z wymiarem niewinności, spontaniczności czy bez troski. W tak zarysowanym kontekście zauważa niebezpieczeństwo relatywizowania wartości, bowiem z jednej strony – w szkołach i rodzinach głośno jest potrzeba ochrony dzieci przed przemocą, od zewnętrznego świata rywalizacji i wrogości w stosunku do rodziny, ale z drugiej strony – szeroko podzielany jest pogląd, że „te same maluchy powinny podlegać władzy rodzicielskiej, a rodzice powinni mieć wyłączne prawo do określania, co jest „dobrą przemocą” wobec dziecka” (s. 273).

Wskazany przez W. Siegienia relatywizm i przemoc, a przy tym bylejakość, banał i kicz to cechy współczesnej kultury, w której wzrastają dzieci. Małgorzata Cackowska nawiązuje do tej problematyki, poddając analizie element kultury, jakim jest książka dla dzieci. W rozdziale zatytułowanym: *Wzrastać radośnie w przedszkolnym i szkolnym kiczu. Pytania o współczesną alfabetyzację wizualną dzieci*, Autorka obnaża niebezpieczeństwo komercjalizacji oferty dla dzieci i „wdrażania dzieci w kicz już od najwcześniejszych etapów życia” (s. 277), kicz, który pojawia się jako efekt braku troski o jakość wykonania i stronę graficzną materiałów kierowanych do najmłodszych.

Przywołane powyżej teksty składające się na drugą część książki (*Anty*)*edukacja wczesnoszkolna*, demaskują wybrane problemy, które ograniczają lub wręcz szkodzą rozwijaniu przez dziecko własnej tożsamości. Korespondują one z trzecią częścią tej publikacji pod znamienym tytułem *Rozpad i deformacja wiedzy w majestacie metodyki*. Poddano w niej analizie metodyczne, wielokrotnie powielane schematy, których szkodliwości ich autorzy nie zawsze są świadomi. Nie tylko nie sprzyjają one konstruowaniu wiedzy przez dziecko, ale przeciwnie – mogą przyczyniać się do jej rozpadu bądź zniekształcenia.

Część tę otwiera tekst Jolanty Kruk pod tytułem: *Dezintegracja szkolnego środowiska oraz możliwości jego harmonizowania z infrastrukturą pozaszkolną*. Autorka zwraca w nim uwagę na potrzebę poszerzenia środowiska uczenia się poprzez jego reorganizację i wyjście poza szkolne mury, a nade wszystko – porzucenie nadmiernie sformalizowanego systemu klasowo-lekcyjnego. Postuluje również radykalną zmianę programów nauczania na rzecz dominowania w nich umiejętności dziecięcego eksplorowania i samodzielnych poszukiwań. Tylko tą drogą – jak twierdzi Autorka – możemy poszukiwać możliwości zmiany polskiej szkoły, tak bardzo współcześnie potrzebnej.

Ważny edukacyjnie problem podejmuje również Małgorzata Żytko w rozdziale pod tytułem: *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zderzeniach komunikacyjnych*. Autorka zestawia analizę procesu komunikowania się jako procesu poznawczego i społecznego z wzorcami komunikowania się w szkole, nazywając te drugie *teatrem jednego aktora*, którym – jak wiemy – bynajmniej nie jest uczeń. M. Żytko zauważa, że „zgodnie ze współczesnym kognitywistycznym i interakcyjnym podejściem do rozwoju i znaczenia języka w procesie uczenia się odgrywa on fundamentalną rolę w budowaniu przez dziecko rozumienia świata oraz interpretowaniu i rozumieniu pojęć” (s. 343). I dalej dodaje, że „komunikacja może być realnym doświadczeniem dziecka, jeśli nauczyciel będzie

zainteresowany tym, co ma ono do powiedzenia, a ono będzie zmotywowane do słuchania nauczyciela” (s. 343). Rozdział ten zamyka pytanie: „Czy uczniowie znajdują w nauczycielu uważnego słuchacza, a co więcej – chętnego do rozmowy na ten temat partnera, który zachęci też inne dzieci do uczestnictwa w tym zdarzeniu komunikacyjnym?” (s. 344). Jednak zgromadzone dane empiryczne wskazują, że lekcje w szkole można raczej opisać jako „zdarzenie antykomunikacyjne, w którym udział dzieci jest pozorny, zubożony przez formalne zabiegi nauczyciela, zredukowany niemal do nieobecności” (D. Klus-Stańska, s. 21).

Mocno zaniedbanym obszarem edukacji wczesnoszkolnej jest również wiedza społeczna uczniów, o czym pisze Agnieszka Nowak-Łojewska w tekście: *(Nie)wiedza społeczna uczniów jako (d)efekt szkolnej edukacji w klasach początkowych*. Autorka zauważa, że „wiedzy społecznej, która byłaby kulturowym wielogłosem i osobistą konstrukcją jednostki, ciągle jest zbyt mało w edukacji. [...]. Ignoruje się również niesłabnącą wśród Polaków tendencję do zachowań ksenofobicznych i nietolerancję dla odmienności (religijnych, etnicznych, seksualnych i tym podobnych)” (s. 345). Autorka zarysowuje możliwe pole tematyczne wiedzy społecznej, na które nie składają się zagadnienia proste i jednoznaczne, dlatego niełatwe w realizacji, ale potrzebne i godne uwagi, „ze względu na ich obecność w życiu dziecka i na fakt, że odzwierciedlają złożony charakter współczesnej rzeczywistości” (s. 359). Studia teoretyczne i poszukiwania empiryczne A. Nowak-Łojewskiej obnażają negatywny obraz wczesnej edukacji społecznej, która przybiera często postać antyrozwojową, ponieważ wiedza społeczna w szkole jest nieustannie dogmatyzowana bądź infantylizowana, a na pewno pełna jest stereotypów oraz utrwała różne uprzedzenia.

W kolejnych dwóch rozdziałach poddane analizie zostały zagadnienia związane z wiedzą matematyczną uczniów. Alina Kalinowska zatytułowała swój tekst: *Poznawczy i kulturowy wymiar dezintegracji wczesnoszkolnych pojęć matematycznych*, a Mirosław Dąbrowski postawił w tytule pytanie: *Edukacja matematyczna bez matematyki?* Oba rozdziały ukazują wiele nauczycielskich błędów o charakterze metodycznym, ale są też wyrazem sprzeciwu wobec transmisyjnego przekazu wiedzy. A. Kalinowska określiła nawet nauczyciela mianem „nieświadomego siewcy chaosu” (s. 388), który aplikuje uczniom formalne operacje, oderwane od ich przeszłych pozaszkolnych doświadczeń i szkolnej samodzielności poznawczej (s. 389). Zgodne z tym opinie głosi M. Dąbrowski, pisząc, że „polska szkoła uczy matematyki w sposób instrumentalny, kładąc zdecydowanie mniejszy nacisk na jej relacyjne rozumienie lub zupełnie pomijając tę kwestię. W efekcie utrudnia, czy wręcz uniemożliwia, transfer opanowanej wiedzy i umiejętności na sytuacje inne niż pierwotna sytuacja edukacyjna zapamiętana z zajęć” (s. 414).

Całość książki zamyka rozdział napisany przez Dorotę Sobierańską, zatytułowany: *Świat przyrody zintegrowany, ale czy w szkole?* Autorka podjęła się w nim udzielenia odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie w szkole organizowane są sytuacje edukacyjne, które tworzą warunki do rozwijania dziecięcej samodzielności i autonomii poznawczej oraz wzmacniają strategie konstruowania przez uczniów zintegrowanej wiedzy przyrodniczej. Niestety, i ten tekst ujawnia obraz edukacji, która nie służy integracji, lecz

dezintegruje wiedzę uczniów o otaczającym świecie, a podane przykłady wskazują, że aktywność i samodzielność uczniów jest marginalizowana i ograniczana, a ich wiedza osobista niedoceniana.

Na zakończenie trzeba podkreślić, że recenzowana książka jest rzetelnym opracowaniem naukowym, w którym autorzy przedstawiają wyniki badań własnych, z których wnioski nie napawają optymizmem, ale są wyważone i silnie osadzone w teorii. Z pełnym przekonaniem można tę książkę publikację polecić specjalistom, niespecjalistom i politykom, decydującym o kształcie polityki oświatowej w Polsce.