

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN
Uniwersytet Łódzki

Z OBAWY PRZED ZMIANĄ
– O KONSTYTUOWANIU PODSTAWOWYCH POJĘĆ
WYZNACZAJĄCYCH SENS ŻYCIA W PODRĘCZNIKU
I MYŚLENIU DZIECI

MYŚLENIE O ZMIANIE W SZKOLE I SZKOLE W ZMIANACH

Zainicjowane przez Marię Dudzikową¹ myślenie o „zmianie w szkole i szkole w zmianach” jest niezwykle inspirujące i odkrywcze, lecz niejednokrotnie dramatycznie zderza się z nową rzeczywistością. Wzmocnione refleksją o pozorowaniu zmiany i zakłamaniu pedagogicznym, które są znacznie gorsze niż otwarta negacja alternatywy², zyskuje niespotykany dotąd wymiar i ciężar.

Warto zaznaczyć, że te diagnozy nie są formułowane z pozycji moralizatorskich: pozorowanie zmiany znajduje uzasadnienie w psychologicznych mechanizmach idealizowania przeszłości³, które warunkowane są przez: aparat percepcyjny, sieć pojęciową, doświadczenia, postawy, schematy, wpływ grupy, intencje, intuicje, potrzeby, motyw,

¹ Z inicjatywy prof. Marii Dudzikowej kategoria zmiany rozpatrywana była na spotkaniu Zespołu Pedagogiki Szkolnej KNP PAN (w dniu 22. 06. 2009 r.).

² D. Klus-Stańska (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 70, 77 oraz D. Klus-Stańska (2010), *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

³ T. Maruszewski (2005), *Złote lata 70. czy szara rzeczywistość?*, [w:] U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, s. 31–32.

oczekiwania i aspiracje⁴. Wirtualny obraz rzeczywistości jest podstawą konstruowania w umysłach ludzi iluzje, sztuczne światy, których niebezpieczeństwo polega nie tylko na mieszaniu się fikcji z rzeczywistością, ale – co znacznie gorsze w skutkach – bezpowrotnie im zamyka myślenie na zmianę⁵.

Rodzą się zatem pytania: w jakiej mierze jesteśmy podatni na przemiany, plastyczni i zdolni do samodoskonalenia? W jakich warunkach przebiegają i czy zawsze staje się realne osiągnięcie zainicjowanych procesów zmiany? Jak można wyjaśnić znane zjawiska tzw. oporu przed zmianą⁶?

Z założenia o możliwości wytwarzania złudzenia percepcyjnego (*perceptual illusions*) można wyprowadzić tezę, że podręcznikowe światy czytankowe stanowią podatny grunt do tworzenia precyzyjnych narzędzi manipulowania myśleniem dziecka. Mogą bowiem 'wdrukowywać'⁷ znaczenia odgórnie zadane przede wszystkim przez używanie określonych schematów poznawczych, ogniskujących uwagę uczniów na apriorycznie wyznaczonych elementach rzeczywistości. W ten sposób dokonuje się proces wyłączenia z zakresu zobowiązań szkoły znaczeń osobistych uczniów, związanych z ich zainteresowaniami i doświadczeniami konstytuującymi ich własny obraz świata, indywidualne „wizje życia”, czyli prywatne modele rzeczywistości czy osobiste mity, które mają kluczowe znaczenie dla spostrzeganych możliwości dokonywania zmian we własnym życiu i motywacji do ich wprowadzania⁸.

„Jest to obszar zagrożenia sterowaniem i manipulacją ze strony (...) »wiedzących lepiej«» – dążących do kontrolowania innych w imię ich »dobra i korzyści«. (...) Nie jest bowiem obojętne, w czyim interesie działamy i o jakie zmiany nam chodzi. Do zmian w czyim interesie i na czyją korzyść, być może nie bezpośrednio, przykładamy rękę? Kogo tak naprawdę reprezentujemy naszym działaniem, jakim wartościom oddajemy na służbę naszą wiedzę i umiejętności»⁹.

⁴ W. Daniecki (2004), *Strategie zmian. Refleksje nad praktyką*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, s. 151.

⁵ A. Falkowski (2005), *Umysł konstrukcyjny: fałszywa pamięć, wolność i demokracja*, [w:] U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, s. 163–164.

⁶ D. Kubacka-Jasiecka (2002), *Psychologia wobec problematyki zmiany*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważenia psychologiczne*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 11.

⁷ Wnikliwe stadium w budowywania zmiany osobistej przedstawia w pracy W. Daniecki (2004), *Strategie zmian. Refleksje nad praktyką...*, dz. cyt., s. 136–143.

⁸ M. Kuleta (2002), *Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany...*, dz. cyt., s. 23. Mentalność indywidualną i jej składniki bada również M. Ziółkowski (2001), *Mentalność i strategie przystosowawcze społeczeństwa polskiego w latach 1988–1998*, [w:] E. Hałas (red.), *Rozumienie zmian społecznych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 23.

⁹ D. Kubacka-Jasiecka (2002), *Psychologia wobec problematyki zmiany...*, dz. cyt., s. 16–17.

Wykreowane w podręcznikach tekstowe obrazy świata funkcjonują niejednokrotnie jak „filtr” i działają na zasadzie samospełniającego się proroctwa: „Świat jest widziany jako taki i dlatego właśnie jest taki”¹⁰. Ta racja okazuje się tak silnie społecznie zakorzeniona, że dominujący model kształcenia skupiony na przyswajaniu gotowej wiedzy, utrwalaniu stereotypów myślenia i przystosowawczych zachowań – pozostaje poza zasięgiem krytyki, a jego anachroniczność była niezauważalna lub niepodważalna, a rzeczywistość także stała w miejscu.

ROZPOZNANIE NAPIĘĆ I UWIKŁAŃ ZMIANY W SZKOLNEJ EDUKACJI

Zasadne są pytania o głębokie podstawy nieuniknionych zmian rzeczywistości szkolnej. Szkoła tymczasem zdaje się nie dostrzegać całego splotu dokonujących się przeobrażeń kulturowych. Koniecznością jest zatem rozpoznanie napięć i uwikłań, które pogłębiając rozdźwięk między zinstytucjonalizowaną edukacją, ściślej komunikowaniem się pośrednio¹¹ przez podręczniki, a niepowstrzymanymi zmianami w otoczeniu kulturowym szkoły, w którym uczeń znajduje się.

Jest w tej konkluzji wyraźna wskazówka, że skuteczna edukacja pozostaje wciąż w stanie zagrożenia: nie tylko ze strony szeroko pojmowanej kultury, ale przede wszystkim ze strony „poznawczo wyczerpanych”¹² jej rzeczników, bardziej oddanych podtrzymywaniu istniejącego stanu rzeczy niż jego koniecznej modyfikacji. Edukacja z nauczycielami w roli „wizjonerów przemiany”¹³, zawęży zakres poszukiwań interpretacyjnych i powoduje redukcję właściwej kulturze zdolności przygotowania do zmiany. W taki właśnie sposób doświadcza jej większość uczniów, co z kolei determinuje rodzaj wynoszonych z niej znaczeń.

Najistotniejszy problem dotyczy nie systemu, artykułowanych i nieartykułowanych celów, ale tego, jak złagodzić napięcie między polifoniczną wielością oddziaływań. Zewnętrzne projektowanie edukacji w starciu z wewnętrznymi, indywidualnymi, osobistymi przekonaniem, postawami, umiejętnościami, wiedzą i wyobraźnią tych, którzy z projektu korzystają skłania do „przeformatowania” świadomości, zbudowania na nowo

¹⁰ M. Kuleta (2002), *Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu...*, dz. cyt., s. 23.

¹¹ R. Feuerstein, S. Feuerstein (1994), *Mediated learning experience: a theoretical review*, [w:] R. Feuerstein, P. S. Klein, A. J. Tannenbaum (red.), *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, Londyn: Freund Publishing House Ltd, s. 3–51.

¹² W. Daniecki (2004), *Strategie zmian. Refleksje nad praktyką...*, dz. cyt., s. 160.

¹³ M. Adamiec (1988), *Doświadczenie przemiany jako kategoria psychologiczna*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 137. Z pokoleniowymi zmianami mentalności związane jest zjawisko, które P. Bourdieu nazywa „histerezą habitusu”, czyli niedostosowaniem mentalności ukształtowanej w poprzednich warunkach systemowych do nowej sytuacji. Por. M. Ziółkowski (2001), *Mentalność i strategie przystosowawcze...*, dz. cyt., s. 26–27.

fundamentów edukacji i stawiania nowych pytań o istotę edukacji wczesnoszkolnej¹⁴. Trzeba się przyjrzeć obecnej rzeczywistości: Czym jest szkoła, na jakie wartości jest otwarta, co dominuje, uobecnia się w szkolnej praktyce: standaryzacja czy wyobraźnia; unifikacja czy indywidualność; stereotyp czy oryginalność; zachowawczość czy otwartość; konformizm czy odwaga; przeciętność czy wyjątkowość; oczywistość czy nieoczywistość; przyswajanie, wiedzy czy odkrywanie, tworzenie znaczeń i obrazów świata?

Celem jest zatem pokazanie, czy możliwe jest spotkanie dwóch światów: rzeczywistości tworzonej w umyśle dziecka w głębokim zakotwiczeniu w kulturze i rzeczywistości szkolnej (podręcznikowej). Pojawia się pytanie: na ile szkoła wykazuje wrażliwość na zmieniający się kontekst kulturowy i przekształca swoje działania w odpowiedzi na te zmiany. Przemiany kultury mają charakter całościowy i obejmują zróżnicowane sfery. Odwołuję się tylko do jednego z wątków tych przemian – do przeobrażeń w rozumieniu i szukaniu przyczyny rozdźwięku w konstytuowaniu podstawowych pojęć wyznaczających sens życia w dyskursie dziecięcym i podręcznikowym.

SZUKANIE PRZYCZYN ROZDŹWIĘKU W DISKURSYWYM I PODRĘCZNIKOWYM

Z założenia, że to, jak rozumiemy rzeczywistość i kim się w niej stajemy, nie zależy bezpośrednio od działania naszego indywidualnego wysiłku intelektualnego, ale od znaczeń, jakie wskutek procesów socjalizacji uznajemy za oczywiste, wyprowadziłam **dyskursywną perspektywę badawczą**. Warto też zaznaczyć, że podstawę analizy interdyskursywnej skupionej na tych kategoriach znalazłam w interpretacji znaczenia francuskiego terminu *critique*, „oznaczającego nie tylko wytykanie wad, ale także zgłębianie i odkrywanie relewantnych i istotnych czynników nadających dyskursowi jego istotność, głębię i siłę”¹⁵. Analiza interdyskursywna pozwoliła mi lepiej zrozumieć uwikłanie dwóch rzeczywistości: szkolno-edukacyjnej i kulturowo-cywilizacyjnej przez pryzmat dyskursu podręcznikowego¹⁶ i dziecięcego¹⁷.

¹⁴ Z. A. Kłakówna (2003), *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, s. 23. Por. też: L. Witkowski (2007), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, wyd. II, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 56–73.

¹⁵ R. de Beaugrande (2008), *Krytyczna analiza dyskursu a znaczenia „demokracji” w wielkim korpusie*, [w:] A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków: Universitas, s. 108.

¹⁶ Zob. J. Labocha (1996), *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, s. 12–13.

¹⁷ Por. G. W. Shugar (1983), *Analiza dyskursu u małych dzieci*, [w:] I. Kurcz (red.), *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, Wrocław: Ossolineum.

Warunkiem wstępnym każdej zmiany czy chociażby krytycznej refleksji jest przyjęcie założenia, że język – podobnie jak ideologia – jest wyrazem przekonań, nastawienia wobec świata, ocen, norm i wartości, celów, programów działania oraz interesów danej grupy społecznej. Krytyczny dyskurs – w wyniku filtrowania przekazów zmysłowych poprzez filtr języka – umożliwia demaskowanie nie tylko językowego, ale przede wszystkim ideologicznego obrazu świata¹⁸.

Aby znaleźć przyczyny rozdźwięku, czyli zbadać, jaki horyzont wyznacza dla wybranych wartości podręcznik oraz jaki jest językowo-kulturowy obraz świata w dyskursie dziecięcym, wykorzystałam w analizie **kategorię dyskursu krytyczno-emancypacyjnego**¹⁹. Jest on formą krytycznych badań nad sposobami redukcji naszej wolności przez ukształtowane z zewnątrz kategorie myślowe, które blokują myślenie samodzielne, wolne, elastyczne, nieschematyczne, niezależne, zacieśniają i zamykają widnokrąg.

W teorii dyskursu krytyczno-emancypacyjnego szukałam takich kategorii opisu, jakie przede wszystkim ujmowałyby syntetycznie to, co w zderzeniu rzeczywistości podręcznikowej i dziecięcej jest najważniejsze i najdonioślejsze. Dostatecznie pojemnymi semantycznie kategoriami opisu są **kategorie dominacji i wyzwolenia**²⁰.

Kategoria dominacji umożliwia demaskowanie obecnych w podręczniku, a więc narzuconych znaczeń i sensów, które zostały określone poza uczniem, oraz wartości, które zostały wyretuszowane bez wiedzy ucznia („puste-znaczące”)²¹. *Zamkniętość dyskursu*²² podręcznikowego – w wyniku zastosowania dyskursywnej techniki sepizacji²³ – czyni ucznia niezdolnym do rozpoznawania i interpretowania złożonych pojęć

¹⁸ J. Anusiewicz (1994), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 29. Por. też: H. Grzmil-Tylutki (2010), *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 10–11.

¹⁹ D. Klus-Stańska (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej...*, dz. cyt., s. 68–74, a także T. A. van Dijk (2001), *Krytyczna analiza dyskursu*, [w:] T. A. van Dijk, *Dyskurs jako struktura i proces*, przeł. G. Grochowski, Warszawa: PWN, s. 32–33; B. Jabłońska, *Krytyczna analiza dyskursu*, [w:] B. Jabłońska (2009), *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 25–27.

²⁰ D. Klus-Stańska, (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej...*, dz. cyt., s. 68.

²¹ E. Laclau (2004), *Emancypacje*, Wrocław: Wydawnictwo DSWE, s. 67–68. Por. też M. Karczmarzyk (2008), „Puste znaczące rysunku” jako różne reprezentacje graficzne tła w twórczości plastycznej dzieci i dojrzałych artystów, [w:] E. Szatan, D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły.... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 38–45.

²² K. Kłosińska (2005), *O retoryce partii politycznych*, [w:] *Demokracja w Polsce...*, dz. cyt., s. 215–219.

²³ Termin pochodzi od skrótu SEP, którego rozwinięciem jest anglojęzyczne wyrażenie *somebody else's problem*, zaczerpnięte z badań Douglasa Adamsa. Por. M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski (1991), *Cudze problemy, czyli wstęp do sepologii*, [w:] M. Czyżewski,

wyznaczających istotę życia, gdyż polega nie tylko na mentalnym wdrukowywaniu znaczeń odgórnie zadanych, ale przede wszystkim ogranicza i uściśla stosowanie określonych schematów poznawczych, które ogniskują uwagę uczniów na wybranych elementach rzeczywistości. Przyjrzyjmy się bliżej, w jaki sposób dokonuje się emocjonalny *imprinting*²⁴, czyli proces wyłączenia z zakresu zainteresowań szkoły znaczeń osobistych uczniów²⁵.

W podręcznikowym dyskursie *zamkniętość* przejawia się przede wszystkim przez postulatywny i normatywny charakter wyprofilowanych znaczeń uobecniających „alfabet ludzkiej myśli”, czyli profil pojęć wyznaczających istotę życia. Przy takim założeniu obraz skonfliktowanej rzeczywistości nigdy nie pojawia się w rozważaniach na zajęciach jako coś, „co jest” i co może być poddane krytycznemu namysłowi, ale zawsze jako coś, co „powinno być”. Marginalizuje się zagadnienia trudne i złożone, poruszające problemy, np. domu-rodzinnego, domu-języka, domu-wspólnoty kulturowej, wyrażającej się poprzez archetypy, domu-przestrzeni idealizowanej jako arkadia lub jako utopia; szkoły jako miejsca powstawania nowych więzi rówieśniczych, poznawania nowych problemów i obrazów świata, odkrywania możliwości własnego umysłu, budowania własnej tożsamości w dialogu z innymi.

Podczas procesu edukacji oczekuje się od dzieci adoracji tych znaczeń, które przez szkołę są traktowane jako opisujące stany pożądane i jedynie słuszne. Wątpliwości, kwestionowanie, sprzeciw, a nawet zwykła niepewność są niedopuszczalne w procesie edukacyjnym. Pominięcie lub radykalna marginalizacja odwoływania się do realnych treści, sprzyja wytwarzaniu fikcyjnych obrazów życia. „Uczniowie przez kilka lat trwania edukacji skazani są na odczytywanie antypoznawczej papki życzeniowych idealizacji, przekłamanych obrazków, indoktrynacyjnej utopii, nachalnego dydaktyzmu, które w żaden sposób nie mogą przyczynić się do poznania świata społecznego”²⁶.

Obraz świata jest od początku do końca określony, gotowy. Nie ma miejsca na tworzenie go przez uczestników interakcji, na wspólne uzgadnianie znaczeń czy nazywanie poszczególnych elementów rzeczywistości. Głoszenie poglądów innych niż

K. Dunin i A. Piotrowski (red.), *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne*, Warszawa: WAIp a także M. A. Kowalski (2010), *Dyskurs kolonialny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Wydawnictwo DiG, s. 28.

²⁴ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk (2004), *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa: Scholar, s. 94.

²⁵ D. Klus-Stańska (2002), *Narracje w szkole* [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: GWP, s. 203.

²⁶ D. Klus-Stańska (2007), *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] R. Rinkevica, *Literatura un kultura: process, mijedarbiba, problemas*, Daugavpils. Por. też E. Zalewska (2008), *Obraz świata w podręcznikach do klas I-III a twórcze postawy uczniów*, [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły...*, dz. cyt., s. 77–89.

mają nadawcy nie jest przyjmowane. Przez użycie metajęzykowych zabiegów korygujących, blokuje się możliwość wspólnego uzgadniania znaczeń – nadawca nazywa i definiuje po swojemu rzeczywistość, dając do zrozumienia, że zastany świat jest nieprawdziwy. Podstawowymi kategoriami organizującymi dyskurs są: poprawność i akceptacja. Osiąga się je za pośrednictwem często stosowanego „słownictwa akceptująco-gloryfikującego”, form nieosobowych oraz strony biernej²⁷.

Z kategorii **wyzwolenia** wywodzi się przekonanie o prawie dzieci do nadawania światu znaczeń, do konstruowania wiedzy i kompetencji. Pozwala to projektować zajęcia edukacyjne, które doświadczenia dziecka włączają w obszar ważności.

Uprawomocnione zostają złożone problemy osobiste i społeczne, od takich, jak: realne troski i zagrożenia trapiące domowników, problemy ze znalezieniem przyjaciela i pielęgowaniem przyjaźni, samotności i bezradności w szkole, po wrastanie w metafizyczny wymiar ludzkiego losu, wpisanie w czas w świecie natury, stałość i przemienność zjawisk przyrody oraz współdziałanie i współbycie w świecie kultury.

Świat w dziecięcym dyskursie otwartym²⁸ jest wielowymiarowy, nie jest spolaryzowany – charakterystyczne jest to, że nie ma jednego rzecznika prawdy i jawności. Normy i postulaty zachowań nie zaciemniają realnego obrazu rzeczywistości społecznej, ale są konsekwencją wyborów dokonywanych przez dzieci, które podejmują trud jej rozumienia. Celem uczenia się przestaje być rejestrowanie, utrwalanie i reprodukcja przekazywanych przez nauczyciela wiadomości.

Z kategorii otwartego i zamkniętego dyskursu wynika *otwartość – zamkniętość poznawcza* (która ma wielorakie konotacje i bywa wykorzystywana do opisu różnych zjawisk, tak z zakresu poznania, jak i relacji społecznych). *Otwartość* jest opisywana jako ciekawość poznawcza oraz gotowość do niekonwencjonalnych, nieschematycznych działań, ale odnosi się przede wszystkim do postaw: tolerowanie nowości, autonomia i samodzielność w formułowaniu sądów i w podejmowaniu decyzji. *Zamkniętość* zaś definiowana jest jako skłonność do koncentrowania się na tym, co znane i wiadome, a odrzucania tego, co nowe, nieznanne w obawie, że może zagrażać spójności i stabilności przyjętego systemu wiedzy²⁹.

Otwartość i zamkniętość poznawczą determinują odmienne warunki kulturowe: sytuacja transformacji systemowej, jaką są objęte kraje Europy Wschodniej – trudna, mało zrozumiała, budząca lęk u większości obywateli – znajduje swoje odbicie

²⁷ A. Grzegorek (2005), *Jak mówienie zmienia myślenie. Psychologiczne mechanizmy zmiany i sposoby ich osiągania w terapiach narracyjnych*, [w:] A. Niedźwieńska (red.), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 129.

²⁸ K. Kłosińska (2005), *O retoryce partii politycznych...*, dz. cyt., s. 215–219.

²⁹ M. Kossowska, Sz. Czaplinski (2005), *„Otwartość – zamkniętość poznawcza” w warunkach odmiennych kulturowo: badania w Polsce, na Ukrainie i w Belgii*, [w:] *Demokracja w Polsce...*, dz. cyt., s. 124–130.

w podwyższonym poziomie zamkniętości poznawczej w porównaniu z jej poziomem w stabilnych politycznie i ekonomicznie krajach Europy Zachodniej³⁰.

Trzeba podkreślić, że wyższy poziom zamkniętości poznawczej u uczniów polskich nie wynika tylko z uwarunkowań społeczno-politycznych, ale z niedoceny, zaniedbania, wreszcie zaniechania inspirujących sytuacji edukacyjnych. Prymat myślenia odtwórczego, nastawienie na przyswajanie gotowej wiedzy, lęk przed faktyczną innowacyjnością, zachowawczość w myśleniu o możliwościach dzieci – to wszystko hamuje ogólny rozwój dziecka, zwłaszcza w sferze poznawczej. Nie bez znaczenia jest też wąskie zaplecze teoretyczne uprawianej dydaktyki i anachroniczna pedagogia potoczna. Dyskurs krytyczno-emancypacyjny nie tylko nie jest w takim podejściu do edukacji popularny, czy nawet obecny, ale jest piętnowany i ukazywany jako „straszak», przed konsekwencjami liberalizacji i emancypacyjnej radykalizacji oświaty. [...] Traktowany jest jako obraz wypaczenia edukacyjnego i degrengolady pedagogiki, a dziecko wyemancypowane jest rozpatrywane jako niepowodzenie kulturowe i dramat systemu szkolnego”³¹.

Przeciwieństwem jest sprawne, świadome i refleksyjne tworzenie klimatu edukacyjnego oporu transformacyjnego i emancypacji, ale ono jest wciąż niedocenionym, wręcz zaniedbanym obszarem w edukacji wczesnoszkolnej. Nie dostrzega się tego, że współczesna szkoła usilną pedagogizacją z programowo wpisanymi i ustalonymi poza uczniem wartościami zastępuje i ostatecznie wypiera wartościowe z punktu widzenia formatywnego dyspozycje poznawcze:

- otwarcie się na wydarzenia na świecie i rzeczywistość – nie tę zafałszowaną, czytankową, ale realną, doświadczaną na co dzień przez dzieci³²,
- prawo uczniów do własnych osądów i krytyki tego, co uważają za niesprawiedliwe, krzywdzące,
- zgodę na negocjowanie przez ucznia swojego sposobu rozumienia i rozumowania oraz własnej koncepcji działania (przy jednoczesnym braku zgody na narzucenie tego sposobu i koncepcji innym), a także sposobu ich realizacji w bezpiecznych warunkach klasy szkolnej,
- uwrażliwienie na stereotypy społeczne i nawykowe myślenie o innych³³.

Z opozycyjnego zróżnicowania dyskursów można wyprowadzić problem badawczy: w jaki sposób polska szkoła modeluje u uczniów *otwartość – zamkniętość poznawczą*, oswaja z niekonwencjonalnymi, nieschematycznymi działaniami, rozbudza poznawczą motywację? Z drugiej strony: Jakie są źródła szkolnych sytuacji zagrożenia i niepewności, które powodują, że uczniowie stają się bardziej zamknięci, skorzy raczej do korzystania z tego, co znane, aniżeli poszukiwania nowych rozwiązań?

³⁰ Tamże, s. 124–125.

³¹ Tamże, s. 77.

³² D. Klus-Stańska (2005), *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1.

³³ Por. D. Klus-Stańska (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej...*, dz. cyt., s. 72.

Twarde procedury narzucania znaczeń i wyrażającej się w ten sposób przemocy symbolicznej³⁴ uruchamiane są już od najwcześniejszych etapów edukacji instytucjonalnej, jaką jest edukacja przedszkolna³⁵. Rozdźwięk na tym etapie wprowadzają: narzucane sztywne sposoby rozumienia pojęć³⁶ i strategii działania matematycznego³⁷, stereotyp „Innego”³⁸, wyidealizowany schemat dziecka i rodziny³⁹ czy stereotyp płci kulturowej⁴⁰.

Dopóki szkoła będzie opierała swoją rolę na przeświadczeniach teoretycznych i procesach kształcenia, których fundamentem jest przemoc symboliczna, wyrażająca się przede wszystkim w niesymetrycznym, pozbawionym elementów autentycznego dialogu komunikowaniu pośrednio przez podręczniki i materiały dydaktyczne – będzie funkcjonowała jako twór sztuczny, alienujący uczniów. Jeśli odrzuci przyjmowane milcząco założenia i zrytualizowane praktyki, w rezultacie znajdzie drogę do stowienia odważnych zmian.

BIBLIOGRAFIA:

- Adamiec M. (1988), *Doświadczenie przemiany jako kategoria psychologiczna*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Anusiewicz J. (1994), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Beaugrande de R. (2008), *Krytyczna analiza dyskursu a znaczenia „demokracji” w wielkim korpusie*, [w:] A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków: Universitas.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: PWN.

³⁴ Zob. P. Bourdieu, J. C. Passeron (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: PWN; oraz Z. Kwieciński (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Wszechnica Mazurska.

³⁵ M. Falkiewicz-Szult (2006), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

³⁶ D. Klus-Stańska (2003), *Monolog znaczeń – ślepa uliczka szkolnego przekazu kultury*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, Białystok: Trans Humana, s. 207–217.

³⁷ D. Klus-Stańska, M. Nowicka (2009), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, wyd. 2, Warszawa: WSiP, s. 105–181; oraz A. Kalinowska (2004), *Gdy matematyka traci sens – czyli niekontrolowane skutki edukacji szkolnej*, [w:] D. Klus-Sańska (red.) *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa: Żak, s. 84–106.

³⁸ M. Nowicka (2004), *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, [w:] D. Klus-Sańska, (red.) *Światy dziecięcych znaczeń...*, dz. cyt., s. 41–67.

³⁹ A. Landau-Czajka (2003), *Co Alicja odkrywa po drugiej stronie lustra*, Warszawa.

⁴⁰ D. Klus-Stańska (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej...*, dz. cyt., s. 70–71.

- Czyżewski M., Dunin K., Piotrowski A. (1991), *Cudze problemy, czyli wstęp do sepologii*, [w:] M. Czyżewski, K. Dunin i A. Piotrowski (red.), *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne*, Warszawa: WAIp.
- Daniecki W. (2004), *Strategie zmian. Refleksje nad praktyką*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Dijk van T. A. (2001), *Krytyczna analiza dyskursu*, [w:] T. A. van Dijk, *Dyskurs jako struktura i proces*, przeł. G. Grochowski, Warszawa: PWN.
- Falkiewicz-Szult M. (2006), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Falkowski A. (2005), *Umysł konstrukcyjny: fałszywa pamięć, wolność i demokracja*, [w:] U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczanie zmian*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Feuerstein R., Feuerstein S. (1994), *Mediated learning experience: a theoretical review*, [w:] R. Feuerstein, P. S. Klein, A. J. Tannenbaum (red.), *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, Londyn: Freund Publishing House Ltd.
- Grzegorek A. (2005), *Jak mówienie zmienia myślenie. Psychologiczne mechanizmy zmiany i sposoby ich osiągania w terapiach narracyjnych*, [w:] A. Niedźwieńska (red.), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grzmil-Tylutki H. (2010), *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jabłońska B., *Krytyczna analiza dyskursu*, [w:] B. Jabłońska (2009), *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kalinowska A. (2004), *Gdy matematyka traci sens – czyli niekontrolowane skutki edukacji szkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, (red.) *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa: Żak.
- Karczmarzyk M. (2008), „Puste znaczące rysunku” jako różne reprezentacje graficzne tła w twórczości plastycznej dzieci i dojrzałych artystów, [w:] E. Szatan, D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska D. (2002), *Narracje w szkole* [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: GWP.
- Klus-Stańska D. (2003), *Monolog znaczeń – ślepa uliczka szkolnego przekazu kultury*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, Białystok: Trans Humana.
- Klus-Stańska D. (2005), *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1.
- Klus-Stańska D. (2007), *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] R. Rinkevica, *Literatura un kultura: process, mijedarbiba, problemas*, Daugavpils.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska D. (2010), *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana*

- w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2009), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, wyd. 2, Warszawa: WSiP.
- Kłakówna Z. A. (2003), *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kossowska M., Czapliński Sz. (2005), „Otwartość – zamkniętość poznawcza” w warunkach odmiennych kulturowo: badania w Polsce, na Ukrainie i w Belgii, [w:] U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczanie zmian*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Kowalski M. A. (2010), *Dyskurs kolonialny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Kubacka-Jasiecka D. (2002), *Psychologia wobec problematyki zmiany*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważenia psychologiczne*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Labocha J. (1996), *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.
- Laclau E. (2004), *Emancypacje*, Wrocław: Wydawnictwo DSWE.
- Landau-Czajka A. (2003), *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra*, Warszawa: Neriton.
- M. Kuleta (2002), *Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważenia psychologiczne*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004), *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa: Scholar.
- Maruszewski T. (2005), *Złote lata 70. czy szara rzeczywistość?*, [w:] U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczanie zmian*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Nowicka M. (2004), *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, [w:] D. Klus-Sańska, (red.) *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa: Żak.
- Shugar G. W. (1983), *Analiza dyskursu u małych dzieci*, [w:] I. Kurcz (red), *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, Wrocław: Ossolineum.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, wyd. 2, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zalewska E. (2008), *Obraz świata w podręcznikach do klas I-III a twórcze postawy uczniów*, [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ziółkowski M. (2001), *Mentalność i strategie przystosowawcze społeczeństwa polskiego w latach 1988-1998*, [w:] E. Hałas (red.), *Rozumienie zmian społecznych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Monika Wiśniewska-Kin, *Z obawy przed zmianą - o konstytuowaniu podstawowych pojęć wyznaczających sens życia w podręczniku i myśleniu dzieci*

Title: The existential concepts in children's thinking and school textbooks

Abstract: The subject of the research was the image of the world reflected in children's verbal expression and in school textbooks. The main question was whether and how textbooks should be changed as a result of comparing their image of the world with the current way of children's understanding and thinking. In order to conduct the comparative analysis:

- the research was oriented with the existential concept
- the critical-emancipatory approach was applied
- the categories of children expressions as well as texts in books were defined.

The results of the research formed a basis for constructing a list of differences between the school's and children's image of the world.