

# ARTYKUŁY

*Dorota Klus-Stańska*

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

## NAUCZANIE POCZĄTKOWE JAKO WCZESNY TRENING DO MARGINALIZACJI. KONTROWERSYJNOŚĆ SPOŁECZNEJ WIEDZY SZKOLNEJ

### TEZA WYJŚCIOWA

Dla prezentowanego tu tekstu kluczowe pojęcia to wiedza szkolna i marginalizacja. Ta pierwsza jest powszechnie traktowana jako element niezbędny dla satysfakcjonującego funkcjonowania w społeczeństwie, przyczyniający się w wymiarze ogólnym do trwania i rozwoju kultury, a w wymiarze indywidualnym co najmniej przeciwdziałający marginalności społeczno-kulturowej, a – jeśli spełnia wymagania szkoły w szerokim zakresie – sprzyjający pełnemu, podmiotowemu uczestnictwu w kulturze i życiu społeczno-ekonomicznym.

W przeciwieństwie do tego optymistycznego założenia za wyjściową dla swoich dalszych rozważań przyjmuję tezę, że nauczanie początkowe może być wczesnym treningiem do marginalizacji, a więc marginalizuje już na poziomie realizowanych praktyk oświatowych oraz przygotowuje do marginalizacji siebie i/lub innych w przyszłości<sup>1</sup>, a czyni to z użyciem opracowywanej na lekcjach wiedzy.

---

<sup>1</sup> Po raz pierwszy tezę o takim działaniu wczesnej edukacji podjęliśmy wraz z M. Nowicką w dwóch równoległych niepublikowanych wystąpieniach na Naukowym Forum Pedagogów, nt.

## MARGINALIZACJA NIE TYLKO EKONOMICZNA

Marginalizację społeczno-kulturową, utożsamianą często z wykluczeniem, trzeba ujmować szerzej niż tylko w powiązaniu z ubóstwem, które jest eksponowane w podejściach redystrybucyjnych. Samo pojęcie wykluczenia społecznego „pozostaje niezdefiniowane i wieloznaczne” (Lepianka, 2002, s. 4). Analiza wczesnej edukacji jako terenu realizowania praktyk marginalizacyjnych i włączania w marginalizowanie innych lub akceptację własnej marginalizacji nie jest krokiem w stronę większej precyzji w definiowaniu marginalizacji i wykluczenia, gdyż raczej odwołuje się do szerszych, wieloaspektowych ich ujęć. Jednak może być ważnym argumentem w procedurach identyfikowania mechanizmów wzmacniających i utrwalających niesprawiedliwe stosunki społeczne, uruchamianych pod przykrywką deklaracji sprzyjania rozwojowi i wiedzy dzieci. W ten sposób obok zmiany, jaka zaszła w koncepcjach wykluczenia społecznego, polegającej na wprowadzeniu „języka wykluczenia” w miejsce uprzednio dominującego „języka ubóstwa” (Lepianka, 2002, s. 7), pojawia się szansa na uświadomienie sobie potrzeby uwzględniania „języka edukacji do wykluczenia/marginalizacji”, co pozwala wyraźniej demaskować szkołę jako miejsce wytwarzania i umacniania asymetrycznych relacji społecznych.

Przyjmuję tu zatem rozumienie marginalności w jednym z kontekstów podawanych przez K. W. Frieske, w których „akcentowane są przede wszystkim deficyty statusowych uprawnień przysługujących jednostkom czy całym grupom społecznym i/lub deficyty możliwości realizowania tych uprawnień. Tak rozumiana marginalność społeczna jest analizowana przede wszystkim jako zjawisko struktury społecznej, w której pojawiają się ludzie nie przypisani – dla rozmaitych powodów – do dobrze określonych pozycji społecznych i z tego względu nie korzystający ze statusowych uprawnień właściwych tym pozycjom lub ludzie zajmujący pozycje, których status jest w mniejszej czy większej mierze ułomny” (Frieske, <http://www.ips.uw.edu.pl...>).

Marginalizacja wiąże się zatem z niemożnością realizacji przynależnych praw i ograniczeniem możliwości pełnego udziału w życiu społecznym. Nie wynika z obiektywnego braku praw i potencjalnych perspektyw, ale braku możliwości i umiejętności ich wykorzystania. Prawo do odwołania od czyjejś decyzji może być pozorne, jeśli jednostka nie umie go napisać ani znaleźć kogoś, kto mógłby ją w tym profesjonalnie wyręczyć. Równouprawnienie różnego rodzaju mniejszości

---

„Przewycięzanie zamkniętego kręgu ubóstwa kulturowego” w Olsztynie 15–16.06.2009 (ref. D. Klus-Stańskiej: *Wczesna edukacja jako przygotowanie do wykluczenia kulturowego. Pytania o wiedzę*; ref. M. Nowickiej: *Wczesna edukacja jako przygotowanie do wykluczenia kulturowego. Pytania o socjalizację*).

może stać się pustą deklaracją, gdy socjalizacyjnie kształtowane są opresywne wzorce statusów społecznych. Prawo do edukacji może być limitowane niesprawiedliwymi kulturowo strategiami oceniania i rekrutacji. Prawo do dochodzenia do własnych praw jest poza zasięgiem osób, które nie mają świadomości, że te prawa posiadają. Brak umiejętności zabierania głosu w swoich sprawach, codziennego i/lub publicznego domagania się należnych praw, tworzy spiralę wykluczenia, gdyż ci, którzy domagać się swoich praw nie potrafią, mają mniejsze szanse stać się przedmiotem debaty społecznej dotyczącej marginalizacji.

Z uwagi na specyfikę rozwojową młodszych uczniów i siłę socjalizacyjną pierwszych doświadczeń instytucjonalnych, pytanie, czy wiedza szkolna sprzyja zachowaniom emancypacyjnym i zaangażowanym w zapewnianie sprawiedliwego dostępu do możliwości realizacji posiadanych uprawnień, czy też może przeciwnie – pozbawia uczestników procesów instytucjonalnego kształcenia kompetencji w tym zakresie, jest pytaniem zasadnym.

### KONTROWERSYJNOŚĆ WIEDZY SZKOLNEJ

Wiedza jest pojęciem złożonym, wieloaspektowym, ujmowanym na różne sposoby z perspektywy epistemologii, filozofii nauki, psychologii czy socjologii. Tradycyjnie podnoszone spory odnoszące się do definicji wiedzy, sposobów dochodzenia do niej i kryteriów weryfikacji jej jakości skomplikowały się dodatkowo w ostatnich dziesięcioleciach wskutek przełomu metodologicznego w nauce. Do znanego Arystotelesowego rozróżnienia na wiedzę teoretyczną, z którą wiązał on prawdę, i praktyczną, odpowiedzialną za działanie, współczesność dopisała opozycję pozytywistyczno-sejtycznych versus interpretatywno-komunikacyjnych koncepcji wiedzy, różniących się przypisywaniem jej prawomocności, waloryzowaniem „czystości” metody jej tworzenia i przyznawaniem statusu kulturowego. Pojawienie się nacechowanej historyzmem i kulturalizmem koncepcji nauki, będącej rodzajem skonkludowanej (choć cały czas otwartej) krytyki, podnoszonej wobec nauki ujmowanej z perspektywy naturalistycznej (Chalmers, 1997; Kmita, 2007), ujawniło istnienie stężonych niejednoznaczności tego, co nazywamy wiedzą.

Z nie do końca rozpoznanych przyczyn w pedagogice (a zwłaszcza mam tu na myśli dydaktykę, dla której wiedza powinna być centralną kategorią) wiedza, jej natura, źródła, sposoby funkcjonowania w umyśle jednostki i w społeczeństwie oraz charakterystyki kulturowe i poznawcze nie są z reguły przedmiotem analiz. Dydaktyka nie dopracowała się swoich koncepcji wiedzy, zastępując je wdrożeniowymi projektami jej przekazu (w bardziej miękkich wersjach trady-

cyjnej dydaktyki rozumianego też jako okazjonalne „samodzielne” dochodzenie do tego, co nauczyciel chciał przekazać) i pomiaru jego skuteczności. W przeciwieństwie do dydaktyki, w której występują jedynie pewne wyspowe ujęcia inspirowanych konstruktywizmem analiz wiedzy opracowywanej na lekcji (Dernowska, 2008; Dąbrowski, 2008; Kalinowska, 2010; Klus-Stańska, 2000; Sadoń-Osowiecka, 2009), działem pedagogiki, w którym wiedza szkolna jest przedmiotem rozbudowanej zdyscyplinowanej naukowej refleksji, okazuje się pedagogika krytyczna<sup>2</sup>, w tym zwłaszcza pedagogika rodzaju (m.in. Kalinowska, 1995; Pankowska, 2009).

Taka paradoksalna sytuacja wynika z powszechnie przyjmowanego w dydaktyce, zwłaszcza wąsko upracticznionej, swoistej naiwnej „epistemologii szkolnej”. Zgodnie z jej milcząco przyjmowanymi jako oczywiste założeniami na pytanie: „Skąd pochodzi wiedza?” istnieje jasna i precyzyjna odpowiedź: „z podręcznika i od nauczyciela”. Te dwie krynice wiedzy, umocowane rangą swojego oświatowego statusu, podpadają pod wątpliwości jedynie natury estetycznej (szata graficzna podręcznika), interpersonalnej (relacje nauczyciela z uczniami) lub technicznej (skuteczność z definicji słusznego przekazu).

Stąd też o wiedzy szkolnej często myśli się wyłącznie w kategoriach pewnego dobra. Z wiedzą, jak się przyjmuje, jest naprawdę źle jedynie wtedy, gdy tej wiedzy jest za mało. Jest również postrzegana jako nieco ułomna, gdy jest mało praktyczna, ale nawet wówczas jej słabość nie wynika z tego, że jest, ale z tego, że brakuje jej pewnych ważnych (tu: praktycznych, nadających się do implementacyjnego wykorzystywania) elementów. Jednak w ogólnej ocenie wiedza szkolna to zasoby warte posiadania.

Tymczasem funkcje wiedzy szkolnej nie są jednoznaczne, a ta oferowana najmłodszym uczniom, a więc uruchamiana w okresie rozwojowym znacznej chłonności i bezkrytyczności wobec oddziaływań zewnętrznych, pochodzących ze strony osób dorosłych, okazuje się szczególnie problematyczna. Nie można zapominać, że wiedza opracowywana w klasach początkowych może służyć wspieraniu, ale też wygaszaniu krytycznego myślenia dzieci, stwarza szanse pogłębiania, lub przeciwnie – słyca rozumienie świata, może powodować umacnianie lub niestety – w określonych warunkach – osłabianie poczucia kontroli intelektualnej dzieci nad opracowywanymi treściami, może otwierać, lecz równie dobrze może limitować obszary zaangażowania poznawczego i emocjonalnego itd. (Klus-Stańska, 2007). Samo skonstatowanie, że w szkole dzieciom oferowana jest wiedza, niczego nie mówi o jej jakości, znaczeniu rozwojowym i biograficz-

---

<sup>2</sup> Dla pojawienia się tego kierunku refleksji w Polsce przełomowa była wydana na początku lat 90. praca T. Szkudlarka, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* (1993).

nym. Dopiero jej krytyczna analiza i rekonstrukcja znaczeń, jakie przy jej ekspozycji mogą zostać uruchomione i utrwalone, wskazanie praktyk społecznych, których promocji taka wiedza (często w sposób ukryty) służy, odkrycie jej tożsamościowej logiki, pozwala na ocenę jej jakości i, bywa, na zakwestionowanie porządku i zawartości treści programowych oraz zawierających ich ekspresję podręczników i lekcji jako niekoniecznie zgodnych z deklarowaną służbą szkoły wobec interesów jednostki i społeczeństwa.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół: „Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. [...] takie wychowanie, aby dziecko [...] było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą [...], odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) [...]. Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach...” (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.).

Z perspektywy tak sformułowanej deklaracji rządowej wynika, że oddziaływanie szkoły na poziomie klas początkowych powinny sprzyjać rozwojowi potencjału intelektualno-społecznego jednostki („wspomaganie dziecka w rozwoju”, „takie wychowanie, aby dziecko było przygotowane do życia”, „dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata”). W tekście Rozporządzenia pozostawiono jednak na tyle szeroki margines do interpretacji, że owo sprzyjanie może zostać ujęte w różne ramy dyskursywnych „przekładów”. Może się w nich znaleźć odczytanie, że dzieci należy wyposażać w kompetencje samodzielnego dokonywania ocen i wyborów moralnych, że trzeba dostarczyć im rzetelnej wiedzy o świecie, by mogły go rozumieć i na tyle rozwiniętej niezależności i samodzielności, aby to, co niesie złożona i czasem trudna codzienność, było w zasięgu ich krytycznej refleksji i decyzji. Ale ugrzeczniony formalizm i ogólnikowość dokumentu pozwala równie dobrze „przeczytać” między wierszami, że dzieciom należy arbitralnie wyjaśnić, co jest dobre, a co złe, i że one mają się tym posłusznie kierować, dostarczyć im ustalonych interpretacji świata i rozwinąć kompetencje potrzebne w codzienności definiowanej jako „życie bez niespodzianek”, składające się przede wszystkim z podstawowych czynności samoobsługowych, zabaw i pozostawiania pod sterującą kontrolą dorosłych.

W zależności od odczytania sensu treści dokumentów programowych i ich przełożenia na język podręczników i przebiegu lekcji wiedza wypracowywana

na zajęciach szkolnych będzie służyć różnym celom edukacyjnym. Szczególnie wiedza społeczna definiuje udostępniany i przekazywany dzieciom obraz świata jako przestrzeni, w której zajmują one określone miejsce, w której mogą działać w określony sposób, która zapewnia im pewien status i zasób uprawnień i która w konsekwencji wyznacza kierunki oraz limity ich projektów życiowych i trajektorię dostępnych biografii. Z taką przestrzenią społeczną uczniowie oswajają się w szkole, nadają jej znaczenia pod wpływem doświadczanej edukacji i taką postrzegają jako legitymizowaną mocą autorytetu nauczyciela.

Jaka zatem jest owa wiedza społeczna? Jaki świat odkrywany jest przed dziećmi jako ten ważny, popadający pod wysiłek poznania i zrozumienia, „legalny”?

#### PSEUDOWIEDZA SPOŁECZNA JAKO OFERTA KLAS POCZĄTKOWYCH

Wiedza społeczna oferowana najmłodszym uczniom jest wyrazem odczytania ministerialnych deklaracji i zaleceń w sposób powszechnie traktowany jako „prawidłowy”, „normalny”. W ten sposób zostaje włączony mechanizm normalizacyjny (Foucault, 1998), który przyczynia do skonstruowania określonych tożsamości. Dydaktycznie przetworzona wiedza społeczna staje się instytucjonalnie legitymizowaną bazą dla dziecięcych prób ustalenia swojego miejsca w społeczeństwie i kulturze, pełnionych ról społecznych, zajmowanych pozycji. Jeśli przyjrzeć się potencjalnym tożsamościom wykonstruowanym na podstawie owej „normalnej” (dla dzieci) wiedzy społecznej, ujawnia się rozległy obszar inicjowanych marginalizacji. Jeśli bowiem prześledzić wyniki badań dotyczące znaczeń społecznych opracowywanych w klasach początkowych (np. Kalinowska, 1995; Klus-Stańska, 2000; Klus-Stańska, 2004; Kopciwicz, 2009; Nowicka, 2003; Pankowska, 2007; Szczepska-Pustkowska, 2006; Zalewska, 2009), to okazuje się, że oferta wiedzy społecznej, jaką szkoła przygotowała dla najmłodszych uczniów, cechuje się niepokojącą specyfiką.

Znaczenia, składające się na treści społeczne w edukacji początkowej, będą rozpatrywać w pięciu obszarach. Wezmę pod uwagę dobór znaczeń (czym są), ich pochodzenie (skąd zaczerpywane są znaczenia opracowywane na lekcjach), zakres odniesień (nawiązania do obszaru ważnych zjawisk i wydarzeń), klimat, w jakim są przedstawiane, oraz stosunek, jaki zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela dzieci powinny przejawiać wobec znaczeń im prezentowanych.

Tabela 1. Cechy znaczeń społecznych w klasach początkowych (na podstawie Klus-Stańska, 2007)

Aspekty opracowywanych znaczeń	Cechy oferowanych znaczeń
Dobór znaczeń	Postulaty i wzorce zachowań
Pochodzenie znaczeń	Fikcja podręcznikowa
Zakres znaczeń	Wąsko-lokalny, infantylny
Klimat znaczeń	Optymistyczno-sielankowy
Oczekiwany stosunek do znaczeń	Akceptująco-gloryfikujący

#### DOBÓR ZNACZEŃ – POSTULATY I WZORCE ZACHOWAŃ

Wiedza społeczna jako znajomość zjawisk zachodzących w społeczeństwie na poziomie mikro i makro oraz umiejętności ich identyfikowania, analizy i interpretowania właściwie w edukacji początkowej nie istnieją, poza zbiorem podstawowych informacji nazewniczych (Klus-Stańska, 2000), na które składają się m.in. nazwy zawodów, członków rodziny, elementów infrastruktury miejsc zamieszkania, jak sklep, przychodnia zdrowia itd. Wydaje się, że u podłoża takiej sytuacji leży powszechnie podzielane ultrakonserwatywne przekonanie, że dzieci nie są od rozumienia świata, ale od grzecznego zachowania się w nim i nieabsorbowania sobą dorosłych.

U źródeł takiego doboru znaczeń społecznych leży połączenie dwóch dyskursów uczącego się dziecka, które w innym miejscu, odwołując się do koncepcji wiedzy-władzy Michela Foucault, określiłam jako Dyskurs Słodkiego Elfa i Dyskurs Systemu z Deficytami (Klus-Stańska, 2007). Słodki Elf to liberalno-sentymentalna wizja afirmująca zakładaną dziecięcą niezdolność do rozumienia. Konstytutywnie – jak się przyjmuje – wpisane w bycie dzieckiem takie cechy, jak: naiwność, nadwrażliwość i brak odporności psychicznej, wymagają chronienia przed „prawdami życia” i stworzenia dzieciom rodzaju klosza, pod którym nie ma miejsca na trudne, złożone lub bolesne tematy. Natomiast dziecko w Dyskursie Systemu z Deficytami jest również postrzegane jako niekompetentne, ale ta niekompetencja budzi niepokój dorosłego. Inspiracją nie jest tu bowiem zaproponowana przez J. J. Rousseau koncepcja „szlachetnego dzikusa”, ale konserwatywny obraz jednostki rodzącej się z tkwiącym w niej potencjałem zła. Dziecko w takim ujęciu zagraża porządkowi społecznemu, jeśli nie zostanie odpowiednio wcześnie zdyscyplinowane. Dla obu tych dyskursów typowy jest brak zaufania do dziecięcych kompetencji i brak zgody na koncepcyjność i decyzyjność dziecka. W obu bowiem dziecko jest definiowane jako niezdolne do

tworzenia sensownych koncepcji i rozwiązań w zakresie rozumienia, oceniania i zachowania i wymaga intensywnych działań ochronno-korekcyjno-interwencyjnych.

Znaczenia społeczne dla „dziecka niekompetentnego” są więc konsekwentnie dobrane w tyleż przemyślany, co zdumiewający sposób. Tworzą one system, który zamiast umożliwiać poznawanie życia społecznego, dostarcza wyłącznie dydaktycznych wzorców zachowania. Przy czym wzorce te nie są konstruowane jako pragmatyczna lub etycznie uzasadniona odpowiedź na doświadczaną rzeczywistość społeczną, nie wynikają z mądrości społecznej i przemyślanych odpowiedzialnych wyborów, ale są wyrazem papierowych moralizatorskich tęsknot za bezrozumnym, ale posłusznie przystosowanym maluczkiem.

W czasie lekcji uczniom dostarczane są jedynie zasady i reguły, *jak powinni się zachowywać* (żeby spełnić normalizacyjne oczekiwania), a nie *informacje, jak ludzie zachowują się* w różnych warunkach, sytuacjach, stanach psychicznych (by dopiero na tej podstawie mogli sami decydować, jak postępować). Rzeczywistość społeczna nie podlega więc krytycznej analizie jako coś, „co jest”, ale zawsze jako coś, co „powinno być”. Racjonalne rozpoznanie, refleksyjność, postawa otwarta na rozumienie, zostają zastąpione życzeniowością, bezkrytycyzmem i zamknięciem interpretacyjnym. Dziecko staje się wykluczone z myślenia, doświadcza braku prawa do rzetelnej informacji, jest oglupiane, manipulowane i indoktrynowane.

#### POCHODZENIE ZNACZEŃ – FIKCJA PODRĘCZNIKOWA

Konsekwentnie służy temu wszechobecna fikcyjność obrazów życia społecznego, przy jednoczesnej niemal całkowitej rezygnacji z przywołań realnych sytuacji i doświadczeń dzieci. Te ostatnie pełnią czasem funkcję wstępnego nawiązania do tematu, ale podstawowym rdzeniem pracy na lekcjach jest to, co nieprawdziwe. Linia demarkacyjna między tym, co szkolne, i tym, w czym uczestniczą uczniowie poza murami szkoły, jest wyraźna i niemal nieprzekraczalna, gdyż wynika z powszechnie przyjmowanej w Polsce koncepcji programu nauczania tworzonego w kodzie kolekcji (Bernstein, 1990)<sup>3</sup>. Nauczyciel omawia

<sup>3</sup> Warto dodać, że wbrew pojawiającym się od czasu do czasu naiwnym i wynikającym z niedoczytania prac źródłowych brytyjskiego socjologa sugestiom, że polska koncepcja integracji treści wprowadzona mocą poprzedniej reformy systemu oświatowego, polegająca na rezygnacji z podziału na treści nauczania na przedmioty, wywodzi się z idei Bernsteinowskich, programy typu kolekcja realizowane są, co podkreślał B. Bernstein, również w przedszkolu, gdyż podział na kod kolekcji i integracji wynika nie z prostego podziału (lub jego braku) na przedmioty szkolne, ale z kontekstem, w którym wiedza jest nabywana i który w przypadku kodu kolekcji związany jest z dużym zakresem kontroli nauczyciela nad tym, co i w jaki sposób jest przekazywane uczniom. Przekazywana wiedza typu kolekcja jest oderwana od tego co lokalne, szczegółowe, znane z doświadczenia uczniom



z uczniami codzienność „abstrakcyjnej” czytankowej rodziny, ale nie ich rodzin, przygody podręcznikowych dzieci, ale nie ich własne, kieruje ocenianiem postępowania osób z ilustracji w książce, ale nie tych relacjonowanych przez dzieci na podstawie własnych doświadczeń życiowych. Skazanie na czytankową fikcję jest wzmocnione technologicznym planowaniem lekcji, podczas którego nauczyciel stara się zaprojektować każdą wypowiedź i sytuację. Nie ma tu więc miejsca na nieprzewidziane przez niego opowieści, historie, przykłady, wnioski. Mogą one być co najwyżej mało znaczącym marginesem lekcji, nigdy natomiast jej podstawowym polem debaty.

Szkoła dokonuje zatem produkcji realności, która prowadzi do wykluczenia dzieci, nieobjętych treścią produkowanych znaczeń (doświadczających innej rodzinnej, lokalnej, socjalnej, komunikacyjnej, kulturowej codzienności). Zostają one niejako „przesunięte” w niebyt społeczny, nie są przedmiotem rozmów w klasie szkolnej, a świat, do którego należą, „nie istnieje”. Ich doświadczenia, osobiste narracje, ich życie okazują się dla szkoły nie tylko nieinteresujące, ale właśnie nieobecne, nierealne. Produkowany fikcyjny świat nie jest bowiem proponowany im jako opozycja do świata rzeczywistego. Taka sytuacja mogłaby zaistnieć, gdyby dzieci miały okazję rozpoznawać to, co jest, i w przypadku negatywnej tego oceny jako czegoś, co ich nie zadowala (co na przykład jest ich zdaniem niesprawiedliwe), mogłyby szukać rozwiązań alternatywnych (fikcyjnych właśnie), tworząc zaangażowane projekty zmiany, nawet jeśli na tym etapie edukacyjnym naiwne i niedoskonałe. Jednak w szkole fikcja nie jest alternatywą, jest stanem „obowiązującym” realnie.

Wrastanie dzieci w kulturę i ich psychiczny rozwój są z pewnością w sposób „naturalny” związane z tym, co fikcyjne (bajki i baśnie, zabawy oparte na wyobraźni itd.). Jednak siła opresyjna fikcji produkowanej za pośrednictwem czytanek szkolnych polega na tym, że jest ona przedstawiana jako rzeczywistość, co radykalnie zmienia jej moc konstruowania tożsamości „znormalizowanych” przez władzę nad wiedzą (Foucault, 1998). Dokonując symbolicznego gwałtu (Szkudlarek, 2000, s. 19) poprzez stosowanie monologowej szkolnej transmisji (Klus-Stańska, 2000), szkoła wdraża i narzuca dzieciom definicję świata i panującego w nim porządku jako naturalną i uzasadnioną.

W ten sposób uaktywniana jest ontologia pozoru, którą J. Staniszkis identyfikowała jako właściwą dla powojennego systemu ideologii totalitarnej w Polsce (Staniszkis, 1989). Rzeczywistość, jaką dzieci znają ze swoich pozaszkolnych

---

i nauczycielom, a ci, którzy taką wiedzę posiadają, traktowani są jako wyjątkowi (B. Bernstein, 1990, s. 52). O opozycji społecznym wobec kodu integracji i ograniczeniach w jego realizowaniu pisze J. Bielecka-Prus (2010).

doświadczeń i spostrzeżeń i w jakiej uczestniczą, podlega substytucji, prowadzącej do wypełnienia pewnych zaczerpniętych z programu formalnie istniejących elementów (jak rodzina, przyjaźń, szkoła itd.) ideologicznie „poprawną”, wyimaginowaną treścią. Wszelka krytyczność wobec tej treści staje się bardzo ograniczona, jeśli nie niemożliwa, gdyż ontologiczne założenia co do rzeczywistości zostają uznane za samą rzeczywistość, a jednocześnie stają się niemożliwe do artykulacji (bo ujmowane są jako „oczywiste”, „naturalne”). Dzieci od początku swojej szkolnej edukacji zostają poddane zniewalającej sile rzeczywistości, której nie ma.

#### ZAKRES ZNACZEŃ – WĄSKO-LOKALNY, INFANTYLNÝ, STEREOTYPIZUJĄCY

Znaczenia społeczne, jakie są opracowywane z uczniami klas początkowych, nie wychodzą poza krąg spraw najbliższych przestrzennie i definiowanych (jak z użyciem metrówki) jako „bliskie dzieciom” (rodzina, grupa rówieśnicza, ulica, sklep itd.). Jest tak, mimo że uczniowie z własnego życia, historii zasłyszanych od innych ludzi poza szkołą, a zwłaszcza z mediów znają świat zdarzeń daleko szerszy, bardziej skomplikowany i złożony. Szkoła jednocześnie wyjaławia znaczenia z rzeczywistych napięć społecznych, w jakie są one wpisane, jak i prowadzi trening w zajmowaniu się jedynie tym, co „mnie dotyczy” z pominięciem tego, co jest „nie moją sprawą”.

Jednocześnie znaczenia zostają poddane kolejnym uproszeniom z przywołaniem zasady „przechodzenia od tego, co proste, do tego, co złożone”, choć przejście do złożoności nigdy w klasach początkowych nie następuje. Stereotypizacja dokonywana jest w taki sposób, by ten horyzont znaczeń najbliższy przestrzennie (choć już niekoniecznie poznawczo, bo codzienność kontekstów często jest dla dzieci najzwyczajniej nieprzyjemnie nudna i poznawczo jałowa) pozostawił dzieci w kondycji braku zdolności do krytyczności i niemożności osiągnięcia postawy transformatywnej wobec losu własnego i innych (również „bieżącego” losu ucznia posadzonego w ławce szkolnej).

Szkoła w swojej ofercie podręcznikowej prezentuje świat zdeformowanych uproszczeniami egzemplarzy ludzkich (Eskimosów mieszkających w igloo, ciemnoskórych chłopców w spódniczkach z liści bananów, ojców nie biorących udziału w codziennym życiu rodziny, babć z siwymi kokami), w którym uwidaczniają się ukryte uzasadnienia dla preferowania i deprecjonowania określonych habitusów oraz porządku społecznego, zgodnie z którym wyjście poza rolę i wyznaczoną przez nią trajektorię życia nie wchodzi w grę. Zapewniana jest tą drogą bezrefleksyjna adaptacja do kultury zawierającej ustalone sieci statusów i reprodukcja stosunków przez te stereotypowe statusy wygenerowane (Bourdieu, Passeron, 1990). Dlatego zdarzenia i ludzie ze szkolnych czytanek

i lekcji muszą zachowywać swoistą typowość, niepolegającą na tym, że reprezentują coś, co się często zdarza, ale to, co zostało zdefiniowane jako typowy pożądany egzemplarz. Pytanie, dla kogo pożądany, pozostaje poza ewentualną debatą i dociekaniem.

#### KLIMAT ZNACZEŃ – OPTYMISTYCZNO-SIELANKOWY

Temu wszystkiemu towarzyszy klimat łatwego szczęśliwego zakończenia i aplauzu wobec świata, w którym jedynym zgrzytem bywają niesforne dzieci, na szczęście szybko sprowadzane na dobrą drogę dzięki pomocy dorosłych lub bardziej „świadomych” kolegów. Oczekiwany przez szkołę zapał pioniera malujący się na dziecięcych twarzach i las rąk uczniów deklarujących, że jest dobrze, a będzie jeszcze lepiej, ma swoje łatwe do odnalezienia źródła w politycznych tradycjach naszego kraju. Podejmowane incydentalnie przez nauczycieli-innowatorów próby omawiania z dziećmi tematów trudnych (jak śmierć, choroby, represje polityczne, rozwody) traktowane są jako wynaturzenia pseudopedagogiczne.

Argumenty, zgodnie z którymi „niewinnym dzieciom” służy taki bukoliczny obraz świata, są trudne do utrzymania w sytuacji, gdy wszyscy są świadomi, że poza klasą szkolną dzieci doświadczają bólu, upokorzeń, chorób, samotności. Szkoła wykluczająca te kwestie z obszaru poznawania i deliberacji, a więc odbierająca dzieciom szansę na pogłębione zrozumienie tych doświadczeń i zdobywanie wiedzy o możliwościach radzenia sobie z nimi, pozostawia je bezbronnymi i oszołomionymi tym, co niesie życie. W ten sposób najmłodszym uczniom oferuje się nie wiedzę, ale propagandę. Wiara w szczęśliwy świat okazuje się zadana politycznie. Absolwenci takiej edukacji są łatwiejsi do kierowania i podporządkowania, co nie wpisuje się w potrzeby społeczeństwa obywatelskiego, a odpowiada tradycjom szkoły upartyjnionej. Bezkrytyczny entuzjazm, który szkoła usiłuje wzbudzić w dzieciach wobec swojej oferty „wiedzy” społecznej, eliminuje ryzyko pojawienia się głosów dysydenckich i buduje społeczeństwo ludzi, którzy nie tylko „znają swoje miejsce”, ale także afirmują porządek, w którym jedni zajmują łoża, a inni miejsca stojące.

#### OCZEKIWANY STOSUNEK DO ZNACZEŃ – AKCEPTUJĄCO-GLORYFIKUJĄCY

Od uczniów oczekuje się pełnej akceptacji tak spreparowanych znaczeń, gdyż są one przez szkołę traktowane jako jedynie słuszne. Ich problematyzacja nie wchodzi w grę, a określenia opisujące sytuacje dydaktyczne na lekcjach, takie jak rozmowa, dyskusja, czy problemy stanowią mistyfikujący retusz, ukrywający rzeczywistą autorytatywną transmisję i indoktrynację odbywające się dzień w dzień w klasie szkolnej. Wszelkie uczniowskie (i nauczycielskie zresztą również, gdyby tylko zostały zademonstrowane na lekcji i przeniknęły do wiadomo-

ści publicznej<sup>4</sup>) wątpliwości, kontestacje, negowanie lansowanych obrazów społecznych, a nawet problematyzujące pytania nabierają wymiaru niepoprawności wychowawczej, niedostosowania i podlegają wygaszaniu. Ujawnienie własnych negatywnych odczuć, doświadczeń, autentyczne krytyczne refleksje, spontaniczne komentarze niespójne z wymuszaną dydaktycznie afirmacją wpisane zostają w obszar dewiacji i herezji szkolnej (por. Foucault, 1998).

Głosy dzieci, które – wbrew ministerialnym milcząco przyjmowanym założeniom – dysponują całkiem pokaźną wiedzą na temat rzeczywistości społecznej, zgromadzoną podczas doświadczenia i wnikliwego obserwowania zdarzeń, zostają przez szkołę zaliczone do obszaru głosów „nieprawdziwych”, nieobowiązujących. Ten repulsywny klimat wobec mówienia dzieciom i z dziećmi prawdy o rzeczywistości wytwarza trening do bycia w kulturze, którą P. Freire określił jako kulturę ciszy. Nie polega ona na braku prawa do mówienia czy odpowiedzi, ale na pozbawianiu odpowiedzi jakości krytycznej i służy takiemu jej strukturyzowaniu, by kształtować określone formy świadomości (Freire, 2000).

#### SKUTKI OFEROWANYCH ZNACZEŃ SPOŁECZNYCH

Obraz świata, jaki oferowany jest najmłodszym uczniom, podlega trzyletniej przymusowej perswazji. Składa się on z pseudowiedzy, której cechy są sprzeczne z interesem emancypacyjnym uczniów, stereotypizuje świat w taki sposób, by wymusić bezkrytyczną adaptację do zastanego porządku społecznego. Taka „wiedza” nadaje perspektywicznie jednym uczniom status podrzędny i ćwiczy ich w wyłączeniu się z roszczeń o należne prawa, a innym przypisuje status uprzywilejowany i przygotowuje ich do skutecznego wykluczania innych, traktowanego wskutek takiej edukacji jako słuszne i uzasadnione społecznym ładem. Wiedza opracowywana na lekcjach z uczniami klas początkowych to: wiedza fałszywa, niekrytyczna, alienująca, demoralizująca, antyobywatelska.

– Wiedza fałszywa: zredukowana, życzeniowa, indoktrynacyjna. Socjalizuje w negacji takich cech, jak: prawdomówność, prostolinijność, uczciwość. Stanowi sieć życzeniowych przekłamanych obrazków, deklaracji formułowanych

---

<sup>4</sup> Jak radykalne konsekwencje mogą spotkać osoby związane z edukacją szkolną za odmienne poglądy społeczne, świadczy przypadek Mirosława Sielatyckiego, byłego dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, usuniętego w trybie natychmiastowym ze stanowiska przez ówczesnego Ministra Edukacji Romana Giertycha za wydanie poradnika Rady Europy dla nauczycieli pt. „Kompas”, zawierającego lekcje, których celem było kształtowanie postaw tolerancji wobec mniejszości, również homoseksualnych. Choć homoseksualizm jest w Polsce legalny, trudno sobie wyobrazić reakcję władz oświatowych i wielu rodziców, gdyby jakiś nauczyciel wczesnej edukacji zaproponował lekcję opartą na książce Lindy de Haan i Sterna Nijlanda „Król i król”.

w funkcji twierdzeń, które nie przyczyniają się do poznania świata społecznego, gdyż opierają się na – jeśli dokonać zapożyczenia terminu z ekonomii – głębokiej asymetrii informacji, gdy nauczyciel korzysta ze swojej przewagi w dostępie do danych, a nawet na czynieniu z tej asymetrii celu edukacyjnego. Po dydaktycznej transformacji uszkolnione pojęcia społeczne tracą jakikolwiek związek z rzeczywistością. Chociaż w sensie słownikowym odnoszą się do zjawisk życia społecznego (rola kolegi, przyjaźń, tolerancja, rodzina itd.), jednak o świecie spoza szkolnej czytanki mówią niewiele lub zgoła nic. O takiej wiedzy, będącej podstawą przemocy symbolicznej, pisał Z. Kwieciński, że czyni człowieka niezdolnym do rozpoznawania znaczeń, gdyż polega na wdrukowywaniu znaczeń odgórnie zadanych, nawet odwrotnych do tych prawdziwych, zgodnych z rzeczywistością i interesami rozwojowymi jednostki (1990, s. 240). Przekłamywanie spraw i przemilczanie kwestii, o których dzieci wiedzą z własnych doświadczeń i obserwacji, jest co najmniej problematyczne wychowawczo i dyskusyjne pod względem moralnym.

– Wiedza niekrytyczna: wyidealizowana, utopijna. Wygasza zapotrzebowanie na mądrość i refleksyjność. Jej klimat i charakterystyki pozostały do dziś zakorzenione w tradycji polityczno-wychowawczej sprzed transformacji ustrojowej i nieodparcie przypominają świat zawarty w czytankach z lat 80., o których przed laty pisała B. Szacka: „Otaczający świat bez nierówności społecznych i zafobania technologicznego ukazywany jest jako kompletny i gotowy. Jest światem z rozwiązanymi problemami [...], przybierając postać zrealizowanej utopii. Ponieważ nie ma w nim co zmieniać i naprawiać, nie jawi się jako wyzwanie i pole działań” (1987, s. 144). Taki świat stanowi obszar do przystosowania, a nie kreacji, a tym bardziej oporu.

– Wiedza alienująca: narzucana jako obca, gdyż niezgodna z doświadczeniem gromadzonym przez uczniów poza szkołą lub w szkole poza przekazem lekcyjnym. Prowadzi do zaprzeczania własnym uczuciom i doświadczeniom. Dzieci poddane w sposób niejawnym opresji tak spreparowanych znaczeń, dokonywanej pod hasłami nabywania wiedzy i rozwoju, uczone są wygaszania samowiedzy, co czyni je niezdolnymi do uświadamiania sobie własnych myśli, przekonań, przeżywanego napięcia i konfliktów, do rozumienia siebie, a w konsekwencji także do rozumienia innych. Ponieważ utożsamianie się z własnym, autentycznie przeżywanym światem, okazuje się w szkole „nie na miejscu”, dzieci zaczynają przebywać w świecie fikcji i dydaktycznych urojeń, przyjmując je za obowiązującą rzeczywistość (założeniową, jak powiemy za J. Staniszkis, 1989). Uczniów skazuje się na utratę własnej tożsamości i dla zdobycia aprobaty nauczyciela zmusza do podjęcia wysiłku identyfikacji z tożsamością czytankową, której tak naprawdę nikt, nawet sam nauczyciel, nie bierze poważnie.

– Wiedza demoralizująca: staje się taka, gdyż związana jest z dążeniem do uzyskania gratyfikacji za hipokryzję, wdraża w nadskakiwanie władzy i spełnianie jej oczekiwań. Uczniowie, choć wiedzą, że świat „działa inaczej”, a ich doświadczenia i przemyślenia są odmienne od tych czytankowych, mówią to, na co liczy nauczyciel, aby uzyskać jego aprobatę. W rezultacie taka wiedza podważa sens odwagi cywilnej i gotowości do mówienia prawdy. Uczniom oferuje się socjalizacyjnie kilkuletni trening w ukrywaniu własnych sądów i maskowania ich za pomocą przekonującego wygłaszania tego, co nauczyciel chce usłyszeć. W ten sposób kształcone są osoby z cynizmem poruszające się w świecie społecznym w celu zaspokajania jedynie własnych interesów przy wykorzystaniu „chwalebnej ideologii” wpisanej na sztandary, ale też osoby zależne intelektualnie, przyzwyczajone do ograniczonej przestrzeni wolności przekonań, traktujące obłudę jako przejaw zachowań pożądanых społecznie.

– Wiedza antyobywatelska: ślepo optymistyczna, egocentryczna, krótkowzroczna. Wdraża w zadowolenie z zastanego porządku, zniechęca do partycypacji w zmianie i ogranicza rozmach krytyczno-twórczy. Wygasa zaangażowanie i otwartość społeczną. Uczy bezideowości i resentymetu wobec tych, którzy zaprzeczają ugruntowanemu obrazowi „właściwego” społeczeństwa. Dla promowanych w szkole znaczeń społecznych typowa jest apoteoza ugrzecznionej przeciętności, pogodnego podporządkowania zastanym strukturom i zasadom oraz ograniczania swojego zainteresowania do tzw. „swoich, bliskich spraw”.

Zestawienie kluczowych cech i skutków tego rodzaju oferty w zakresie wiedzy społecznej w klasach początkowych zawiera poniższa tabela.

Tabela 2. Cechy i skutki uszkolnionej wiedzy społecznej

Uszkolniona wiedza społeczna		
Typ	Charakterystyka	Rezultaty
Wiedza fałszywa	zredukowana, życzeniowa, indoktrynacyjna	negacja prawdomówności, uczciwości, nieznajomość świata społecznego
Wiedza niekrytyczna	wyidealizowana, utopijna	wygaszenie zapotrzebowania na mądrość i refleksyjność
Wiedza alienująca	narzucana, obca, niezgodna z doświadczeniem	zaprzeczanie własnym uczuciom i doświadczeniom, niezdolność do rozumienia siebie i innych
Wiedza demoralizująca	fałszywa, obłudna, służąca uzyskaniu gratyfikacji za hipokryzję	nadskakiwanie władzy i spełnianie jej oczekiwań, brak odwagi cywilnej, cynizm, obłuda
Wiedza antyobywatelska	ślepo optymistyczna, egocentryczna, krótkowzroczna	Słabe zaangażowanie, niski poziom otwartości społecznej, bezideowość, uprzedmiotwienie

Pytanie o to, jakie korzyści przynosi lub czyim interesom służy wiedza, której nie da się przełożyć na rozumienie otaczającego świata i która nie może zostać włączona w strategię nadawania sensu życiu osób, którym ten rodzaj wiedzy jest przekazywany, nie jest bezzasadne. Powróćmy do przytoczonego w części początkowej tego artykułu fragmentu Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół i przypomnijmy deklarowane w nim intencje systemu oświatowego. Z Rozporządzenia wynika, że celem edukacji wczesnoszkolnej jest „wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym...”, „takie wychowanie, aby dziecko [...] było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi” oraz ukształtowanie „systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata”. Jeśli dodamy do tego, że panuje powszechna zgoda społeczna co do takich celów, to należałoby oczekiwać, że szkoła od pierwszych dni pobytu w niej uczniów będzie poszerzać ich horyzonty myślowe, wyposażać w kompetencje zapewniające racjonalne pojmowanie świata i dostosowane do rzeczywistości strategię działania w nim, rozwinię krytyczność myślenia, zdolność do refleksji i wiarę w sens mówienia prawdy. Okazuje się jednak, że tego rodzaju oczekiwania pozostają w jaskrawej sprzeczności z ofertą wiedzy społecznej, jaką szkoła metodycznie i – należy się obawiać – skutecznie przekazuje jako obowiązującą, gratyfikując jej wyznawanie i eliminując głosy sprzeciwu i zwykłego rozsądku. Jednocześnie, utrwalając opresyjne stereotypy i dokonując selekcji znaczeń zgodnej z interesami grup dominujących z wykorzystaniem siły autorytetu pedagogicznego (Bourdieu, Passeron, 1990) ma swój znaczący udział w programowym wykluczaniu dzieci z grup społecznych, znajdujących się w mniej korzystnej kulturowo sytuacji (w tym też sytuacji językowej, gdyż szkoła arbitralnie uznaje ich język za gorszy i utrudnia jego użycie). Wykluczanie i przygotowanie do przyszłego wykluczania odbywa się poprzez wyciszanie ich głosów i pozbawianie ważności wiedzy płynącej z ich doświadczeń oraz poprzez selekcję treści społecznych w taki sposób, by w obszarze komunikacji na lekcji znalazły się jedynie te znaczenia, które składają się na obraz świata, w którym nie ma miejsca na rzeczywistość, z jakiej pochodzą ci uczniowie.

W wariancie wczesnej edukacji, z jaką mamy do czynienia w polskich szkołach, zwraca uwagę silna dominanta dydaktyzmu i sztywnej, wybiórczej transmisji wiedzy. Oferta promowanych przez szkołę znaczeń społecznych to rodzaj raczej miernej intelektualnie bezkształtnej masy deklaracji, nabożnych życzeń, strzępów definicji, poddanych dydaktycznej przeróbce, która może służyć wszystkiemu, ale z pewnością nie celom poznawczym i emancypacyjnym. Świat ludzi i dziejących się z ich udziałem zdarzeń przedstawiony jest jako jednowymiarowy,

spłaszczony interpretacyjnie, jednoznaczny, rządzący się sprawdzonymi, doskonałymi regułami i rozwiązaniami, które należy bezdyskusyjnie zaakceptować. Konformizm poznawczy i żarliwość w spełnianiu oczekiwań nauczyciela (*pani tak kazala*) są traktowane jako wyraz postępu rozwojowego, posiadanej wiedzy i sukcesu wychowawczego. Od dzieci nie oczekuje się, żeby myślały, a już na pewno nie, by polemizowały. Chodzi raczej o to, by z zapalem wpatrywały się w nauczyciela i z radością chłonęły to, co ma on im do powiedzenia. To, że sam nie wierzy w to, co mówi, nie ma najmniejszego znaczenia.

Kształcenie poszukujących, odważnych intelektualnie, zaangażowanych w zmianę uczestników życia społecznego, którzy krytycznie analizują otaczającą ich rzeczywistość, traktowane jest nieufnie jak zaproszenie do zamachu stanu przez obdarzanie „prawdą nienależną” tych, którzy do niej nie powinni mieć dostępu. Zamiatanie pod dywan wszystkiego tego, co w relacjach i strukturach społecznych dyskusyjne i kontrowersyjne, ma zapewnić absolwenta uwzorowanego na podobieństwo uczestnika pierwszomajowego pochodu za dawnych lat: rozmytego w tłumie, zdyscyplinowanego, kierującego uśmiech w stronę trybun, choć nieświadomego i nierozumiejącego otaczającego świata. Gdy patrzymy na wczesną edukację społeczną, trudno oprzeć się wrażeniu, że w szkole podejmowane są usilne starania, by klasy początkowe ukończył uczeń grzeczny i mało rozgarnięty.

Szkoła okazuje się w ten sposób związana z marginalizacją na kilku płaszczyznach. Po pierwsze, podtrzymuje wizję świata o zastanym porządku, z asymetrycznie usytuowanymi pozycjami społecznymi w obszarze różnic genderowych (np. obraz kobiety wyłącznie w funkcjach opiekuńczych), rasowych (np. uwłaczający obraz Murzynka Bambo lub Eskimosa w igloo), związanych z wiekiem (np. babci z siwym kokiem, poświęcającej się wnukom), sprawnością fizyczną (np. smutnego niepełnosprawnego, który oczekuje jedynie, by zaakceptowali go pełnosprawni) itd. Prezentuje ów świat jako pozbawiony konfliktów i niewymagający zmiany. Wszelkie roszczenia są w nim więc nieuzasadnione: w doskonałym świecie nie ma miejsca na opór, a on sam i jego porządek jest naturalny jak nadchodzące po sobie pory roku. Mamy w tym przypadku do czynienia z aprobata istniejących wykluczeń.

Po drugie, przemilczając istnienie różnorodności społecznej szkoła wytwarza specyficzną matrycę intelektualną, na którą nakładana jest wiedza społeczna. Inicjowane i podtrzymywane procedury umysłowe, które w szkole okazują się przydatne do analiz zagadnień społecznych, to nie wnikliwość obserwacji, empatia, refleksyjność, ale czeza deklaratywność, przymykanie oczu na fakty, powierzchowność wnioskowania, uproszczona prymitywność rozwiązań. Tego rodzaju strategie intelektualne używane później będą jako kontekstowe w sytu-



acjach, gdy problemy społeczne staną się przedmiotem namysłu. W ten sposób szkoła wytwarza społeczne i indywidualne obszary ubóstwa intelektualnego.

Po trzecie, wtrenowuje dzieci do pozostawania w kulturze ciszy (M. Freire), gdzie ich głosy, doświadczenia, emocje, argumenty pozostają niewyartykułowane, bo jawią się jako zbędne, nielegalne, nieprawdziwe. Uczniowie, którzy na terenie swojego środowiska nie mają warunków do zdobycia kompetencji krytycznych i emancypacyjnych, nie tylko nie edukują się w nich w szkole, ale te braki utrwalają i pogłębiają. Charakter uruchamianego w szkole procesu dydaktycznego i rządzące nim niewyrażone *explicite* zasady asymetrycznej komunikacji prowadzą więc do marginalizowania dzieci jako uczestników życia społecznego.

Szkoła zatem jednocześnie marginalizuje dzieci w sferze udziału w procesach wytwarzania wiedzy i interpretowania życia społecznego, ucząc je, że nie one mają tu coś do powiedzenia, i wćwicza je w podtrzymywanie reguł społecznych, w których jedni marginalizują drugich. Nie tylko nie jest awangardą oświeconej zmiany, ale okazuje się narzędziem wykluczeń, uruchamianym za pomocą nieświadomych swojej roli nauczycieli.

Kształtowanie jednostek niezdolnych do myślenia krytycznego, do upominania się o prawa przynależne sobie lub tym, którzy są ich pozbawiani, dobrze tolerujących zakłamanie i przemilczanie prawdy o życiu społecznym i traktujących prawdę jako niewygodną, „nieestetyczną” i nie na miejscu, osób bezkrytycznie powtarzających opinie i poglądy tych, do których należy władza i z zapałem potwierdzających zasadność jej monopolizujących roszczeń – taka edukacja rozpoczyna się od pierwszych lat pobytu w szkole. Dodajmy – w szkole polskiej, w której taki model edukacji, w tym społecznej, nieodmiennie dominuje od wielu lat, w przeciwieństwie do rozwiązań pojawiających się w innych krajach europejskich (Cackowska, 2009; Klus-Stańska, 2004; Klus-Stańska, 2007; Zalewska, 2009). Ponieważ jednak powszechnie ten okres edukacji traktowany jest z protekcyjną pobłażliwością jako „niewinny jeszcze” i wymagający jedynie zdyscyplinowania „maluszków” i dobrej atmosfery w szkolnej klasie, umyka to społecznej uwadze.

#### PODSUMOWANIE: KU ZMIANIE PRZECIW WYKLUCZENIU

Można zatem postawić pytanie o strategię zmiany tej sytuacji, o system działań, które umożliwiłyby powrót do najistotniejszych intencji pedagogicznych, leżących u podstaw edukacji, która winna zmierzać do tego, by zapewniać

wszystkim uczniom wsparcie rozwojowe, dostęp do zasobów kultury i aktywne uczestnictwo we wszystkich jej sferach. Niezbędna zmiana musiałaby zajść w co najmniej czterech aspektach, pozostających ze sobą we wzajemnych związkach i zależnościach: strukturalnym, treściowym, etycznym i dydaktycznym. Zmiana strukturalna to podniesienie pozycji wiedzy społecznej w programie nauczania, gdyż jak dotąd stanowi ona raczej niewiele znaczący dodatek do znacznie silniej eksponowanej wiedzy przyrodniczej. Zrównanie statusowe obu tych obszarów programu wyrażałoby się we wzbogaceniu oferty tematycznej w zakresie wiedzy społecznej, co prowadziłoby do zwrócenia uwagi nauczyciela na rolę myślenia społecznego w rozwoju dziecięcych kompetencji oraz do zwiększenia czasu poświęcanego na analizę społeczeństwa w czasie lekcji. Zmiana treściowa musi polegać na radykalnym zwiększeniu stopnia nasycenia treści społecznych realiami. Odejście od dostarczania papki życzeniowych idealizacji i zastąpienie ich obrazami rzeczywistego społeczeństwa w ich złożoności, napięciach, zasobach, ale i kosztach emocjonalnych, wymaga odważnej rezygnacji z myślenia o dzieciach jako bezrozumnych istotach wymagających prowadzenia we mgłę bezpodstawnych obietnic. Lęk przed tym, że dzieci „jeszcze nie dorosły” do omawiania z nimi „takich rzeczy” jest szybko redukowany, gdy poszukujący nauczyciele, którzy zdobyli się na odwagę takich rozmów, zostają zaskoczeni wrażliwym dziecięcym rozumieniem i znajomością życia, którą dotychczas uczniowie nie mieli okazji się podzielić. Nie zmienia to faktu, że zmiana treści społecznych w programie może spotykać się z oporem społecznym, gdyż publiczny dyskurs infantyliczny dzieci jest w Polsce silny i przenika również dokumenty rządowe (Klus-Stańska, Nowicka, 2009). Zmiana etyczna, stanowiąca konieczny aspekt szerszej rekonstrukcji w zakresie wiedzy społecznej, to przekształcenie wyraźnej dotychczasowej orientacji adaptacyjnej na emancypacyjną. Oznacza to konieczność włączenia do programu i podręczników treści związanych z prawami człowieka (w tym prawami dzieci), ryzykiem ich łamania, kompetencjami w zakresie przeciwdziałania pozbawianiu tych praw, a także treści przełamujących stereotypy genderowe, religijne, narodowe, rasowe, związane z wiekiem, sprawnością fizyczną itd. Dla tego rodzaju zmiany niezbędne jest uświadomienie sobie politycznych źródeł programu nauczania już na poziomie klas początkowych oraz skontrastowanie obecnych w polskiej szkole treści w tym zakresie z tymi, realizowanymi w innych krajach europejskich. Także tu jednak należy się spodziewać oporu ze strony ugrupowań konserwatywnych, dla których zmiana wizerunku stereotypowego społeczeństwa jest uderzeniem w ład i porządek społeczny. I wreszcie zmiana dydaktyczna to zmiana sposobu opracowywania wiedzy społecznej na lekcjach: odejście od sztywnej transmisji spreparowanej dydaktycznie wiedzy na rzecz wspierania aktywności uczniów, również tej

konceptyjnej, nasycenie lekcji metodami problemowymi, wykorzystanie wiedzy osobistej uczniów, wprowadzenie jako codziennej pracy w małych zespołach. Wszystko to pozwala na oddanie głosu uczniom, uznanie ich racji i sposobów argumentowania. Sprzyja ich angażowaniu się w rozumienie, poczuciu ważności wyrażanych poglądów i gromadzonych poza szkołą doświadczeń, uczy uczciwego stawiania sprawy.

Wprowadzenie zmiany w edukacji nie jest łatwe. Oto, bowiem z jednej strony mamy pseudowiedzę fałszywą, indoktrynacyjną, sprzyjającą alienacji i zagubieniu w świecie społecznym, umacniającą stosunki wykluczenia, uczącą hipokryzji i uległości wobec władzy. Z drugiej w zasięgu ręki wydaje się propozycja, by z najmłodszymi uczniami mówić o tym, co ich spotyka, czego doświadczają, o czym słyszą w mediach, czego się obawiają, by wspólnie z nimi podjąć trud odpowiedzi na pytania, jak to jest, dlaczego tak się dzieje, jak możemy sobie z tym radzić. A jednak inercyjna siła nawyków warsztatu pedagogicznego (Klus-Stańska, 2005) oraz tego, co dzięki Michelowi Foucault możemy zidentyfikować jako dyskursywnie panujący obraz „normalnej lekcji”, konstruuje tożsamość „normalnego ucznia”, są tak ogromne, że i pokusa, by pozostać w klimacie wykluczającego ogłupiania najmłodszych, może okazać się zniewalająca.

## BIBLIOGRAFIA

- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.
- Bielcka-Prus J., *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Cackowska M., *Książka obrazkowa dla dzieci*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Chalmers A., *Czym jest to, co zwiemy nauką*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1997.
- Dernowska U., *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
- Dąbrowski M., *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2008.
- Foucault M., *Nadzorować i karać*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.
- Freire P., *Bankowa koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Kalinowska A., *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

- Kalinowska E., *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1.
- Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 5–6.
- Klus-Stańska D., *Texts for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] R. Rinkevica (red.), *Literatura un kultura: process, mijedarbiba, problemas*, Daugavpils Universitates, Daugavpils 2007.
- Klus-Stańska D., *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*, [w:] A. Klim-Klimaszewska (red.), *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, t. II, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Nowa podstawa programowa dla najmłodszych jako wyraz kultury pedagogicznej MEN*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, Numer Specjalny.
- Kmita J., *Konieczne serio ironisty. O przekształcaniu się problemów filozoficznych w kulturoznawcze*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.
- Kopciwicz L., *Wczesna edukacja i pleć kulturowa*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, IRWiR PAN, Warszawa 1990.
- Lepianka D., *Czym jest wykluczenie społeczne? Wprowadzenie do europejskich debat na temat ekskluzji*, „Kultura i Społeczeństwo” 2002, nr 4.
- Nowicka M., *Ukryty program edukacji do innego na przykładzie podręczników szkolnych dla dzieci*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczne i kulturowe wymiary przekazu*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Pankowska D., *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, [w:] L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009.
- Sadoń-Osowiecka T., *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Staniszkis J., *Ontologia socjalizmu*, Wydawnictwo In Plus, Warszawa 1989.
- Szacka B., *Społeczny wymiar obrazu Polski w podręcznikach szkolnych dla klas I-V szkoły podstawowej*, [w:] B. Szacka (red.), *Polska dziecięca*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1987.
- Szczepska-Pustkowska M., *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2006.

- Szkudlarek T., *Wyzwania pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Zalewska E., *Programy kształcenia i podręczniki szkolne jako „wybór z kultury”*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.