

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN

Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki  
e-mail: monikawk@uni.lodz.pl

## Dyskurs podręcznikowy i dziecięcy z perspektywy krytyczno-emancypacyjnej

W tekście podejmę próbę zrekonstruowania znaczeń wpisanych w dyskurs podręcznikowy i dziecięcy z perspektywy krytyczno-emancypacyjnej. W tym celu posłużę się kategorią dominacji, która umożliwia wskazanie zawartych w podręczniku znaczeń i wartości, narzuconych bądź wyretuszowanych, ustalonych z pominięciem rzeczywistego kontekstu, w jakim uczeń wzrasta, oraz kategorię wyzwolenia, która uprawniając praktykowanie otwartości poznawczej, wprowadza wyłom w tradycyjnym myśleniu o wielowymiarowym dyskursie dziecięcym. Wnioski z badań pozwalają zdystansować się wobec tego, co w danej sferze formatywnej oferuje zinstytucjonalizowana edukacja, i upomnieć się o edukację krytyczną, którą pojmuję za M. Malewskim *nie jako grę o wiedzę, kompetencje czy władzę, ale raczej jako grę o lepsze, bardziej świadome i podmiotowe bycie w świecie* (Malewski 2010, s. 38).

**Słowa kluczowe:** *perspektywa krytyczno-emancypacyjna, kategoria dominacji, kategoria wyzwolenia, dyskurs, dyskurs podręcznikowy, dyskurs dziecięcy, proces uczenia się, wymiary uczenia się*

Przyjęta przeze mnie strategia badawcza wyrasta z podejścia krytyczno-emancypacyjnego. Z tej perspektywy podjęłam próbę rozpoznania odmienności dwóch dyskursów: apriorycznie ustanowionego dyskursu podręcznikowego<sup>1</sup> oraz wyzwalanego w inspirującym środowisku edukacyjnym dyskursu uczniowskiego<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> W przypadku badań dyskursu podręcznikowego przyjąłam, że celem będzie nie analiza konkretnych publikacji, ale szczegółowy opis obecnej w nich „pedagogicznej kultury znaczeń”. Ze względu na to, że nowe dane nie przynosiły innych reprezentacji, analizie poddałam sześć pakietów podręczników, których opis bibliograficzny zamieściłam na końcu tekstu.

<sup>2</sup> Zajęcia przeprowadziłam z trzecioklasistami w Szkole Podstawowej nr 56 w Łodzi przy ul. Turoszowskiej 10.

Obydwa dyskursy – podręcznikowy i dziecięcy – pojmuję jako sposób artykułowania istniejących intersubiektywnie przekonań, wyobrażeń, ocen, norm, wartości wytworzonych w praktyce dydaktycznej, a szerzej – jako zbiór praktyk komunikowania przeświadczeń, zakorzenionych w osobistym doświadczeniu i kontekście kulturowym, związanych z rozumieniem jakiegoś obszaru rzeczywistości edukacyjnej.

Ujęcie dyskursywne wtopione w podręczniki poprzez zamieszczone w nich teksty pisane realizuje instrumentalnie traktowaną funkcję pedagogiczną. Jednocześnie funkcja prymarna, dydaktyczna, spełnia się przez przekształcenie specjalistycznego dyskursu źródłowego w sposób dostosowany do apriorycznie określonego poziomu odbiorcy. Takie założenie wprowadza zrytualizowaną sytuację, opartą na przyjmowanej milcząco umowie, że jeden z partnerów stoi wyżej w hierarchii, z czego wynika prawo sterowania sytuacją przekazywania wiedzy i oceny stopnia przyswojenia tej wiedzy (Labocha 1996, s. 9–15).

Sposób rozumienia dyskursu dziecięcego przyjmuję za G.W. Shugar: to wszelkie formy i metody wykorzystania potencjału znaczeniowego języka w kontekście komunikacyjnym – zewnątrzosobowym (zdarzenie interakcyjne, pośredniczące w projektowaniu świata przez podmiot mówiący lub podmioty w interakcji) oraz wewnątrzosobowym (dziecko używa języka „dla siebie”, na użytek „głośnego myślenia”). Dyskurs dziecięcy rozumiany jest więc jako proces. Kompetencja dyskursywna dziecka rozwija się, gdy nabiera ono doświadczenia, aktywnie uczestnicząc w dyskursie wyprofilowanym przez różne struktury społeczne oraz różne działania (akty) komunikacyjne, takie jak: konwersacja, opowiadanie, zabawa tematyczna, argumentacja, instruowanie (Shugar 1983; 1996).

Skonfrontowanie dyskursywnego charakteru podręczników z dyskursywnymi wypowiedziami dziecięcymi umożliwiło wyostrenie problemów, które zestawiałam w binarnych opozycjach: standaryzacja czy wyobraźnia, unifikacja czy indywidualność, stereotyp czy oryginalność, zachowawczość czy otwartość, konformizm czy odwaga, przeciętność czy wyjątkowość, jednowymiarowość czy nieoczywistość, co w upraszczająco syntetyzującym ujęciu da się zamknąć w opozycji: przyswajanie gotowej wiedzy czy proces konstruowania uczniowskiej wiedzy przez poszukiwanie, odkrywanie, tworzenie znaczeń i obrazów świata. Z takiego zestawienia zrodziło się kilku zasadniczych problemów:

- jak przyjmowane z zewnątrz, za pośrednictwem podręcznika, schematy myślowe blokują myślenie samodzielne, elastyczne, niezależne, dywergencyjne, jak zacieśniają i zamykają widnokrąg, redukują indywidualną wolność;
- z jakiego punktu widzenia wczesna edukacja pokazuje dzieciom obraz świata: czy dziecko w roli ucznia jest skazane na jednostronny (narzucony) jego obraz, czy też możliwe jest wpisanie w dyskurs podręcznikowy różnych punktów widzenia, otwierających na względną prawdę oraz poszanowanie inności i odrębności;

- w jakiej mierze – w sposób jawny, uświadomiony, ale też mimowolny, symboliczny – szkoła modeluje u uczniów struktury mentalne i zachowania, które można przyporządkować kategoriom dominacji lub wyzwolenia;
- jakie środki można podjąć, by w procesie kształcenia pojawiły się warunki do wydobywania rzeczywistego potencjału rozwojowego dziecka.

W poszukiwaniu odpowiedzi na wyżej postawione pytania, posłużyłam się wypracowanymi i stosowanymi w badaniach krytyczno-emancypacyjnych kategoriami dominacji (Foucault 1998; Bourdieu, Passeron 1990; Bourdieu 2004) i wyzwolenia (Freire, Giroux 1993; Freire 1992). Kategorie te umożliwiają z jednej strony zdemaskowanie dyskursu stanowiącego narzędzie kulturowej i politycznej dominacji, z drugiej zaś, stwarzają szansę na emancypację i wyzwolenie dyskursu spod tej dominacji. *Innymi słowy, dyskurs – jako służący określonym grupom społecznym i ich interesom – może albo umacniać zastane niesprawiedliwe podziały społeczne, albo przeciwnie – stawać się narzędziem, z pomocą którego następuje uwolnienie racji grup zdominowanych i działań na rzecz ich interesów* (Klus-Stańska 2010, s. 167).

Dla obnażenia obecnych w transmisyjnej szkole mechanizmów blokujących dziecięcy rozwój konieczne jest zatem odejście od wąskiego myślenia o nauczaniu i dostrzeżenie silnych ideologiczno-politycznych kontekstów, którymi szkoła jest przesiąknięta. Identyfikacja tych założeń pozwala wyjaśnić mechanizmy tkwiące u podstaw upolitycznienia edukacji, które dostrzega i próbuje rozpoznać w swoich badaniach J. Bruner (2006, s. 50). Główną przyczynę upolitycznienia edukacji upatruje on w arbitralnie ustalonych standardach wiedzy szkolnej, celach edukacji i uprawianych formach realizacji. Takie postrzeganie edukacji stało się przyczyną, dla której współczesne zachodnie badania nad programami szkolnymi (*curriculum theory*), ujawniły ich ukryte wpisanie się w utrwalanie dominacji politycznej, a w efekcie tych reorientacji badawczych teoria programu szkolnego przekształciła się w szeroko otwarty, interdyscyplinarny nurt badań nad kulturą i polityką (Klus-Stańska 2010, s. 169), przestając być jedynie teorią sterowania procesami kształcenia na wzór teorii zarządzania (Szkudlarek 1993, s. 17). Wiedza programów szkolnych nie mówi zatem, jaki świat jest naprawdę. *Jeżeli odzwierciedla ona cokolwiek, to są to interesy jej twórców (cele) oraz kulturowe sposoby konceptualizowania świata, będące środkami ich realizacji* (Malewski 2010, s. 36).

Zaprogramowany politycznie program szkolny wzmacnia i przedłuża skutki władzy. Staje się – w ujęciu M. Foucaulta – narzędziem manipulowania jednostkami i sprawowania nad nimi nadzoru przez „kontrolowanie fizyczności” (zawłaszczanie czasu i ograniczanie przestrzeni) oraz „dyscyplinowanie tożsamości” uczniów (Foucault 1998; Ball 1994). Obecna w życiu społecznym opcja ideologiczno-polityczna ogranicza lub wyklucza z programu i podręcznika te zagadnienia, które identyfikuje się jako niepożądane ze względów ideologicznych. Uznane za zbyt trudne (zmiana wzorców ról płciowych, modelu rodziny, tożsamości narodowej) lub nadmiernie dra-

styczne (np. problem śmierci, choroby, inności, przemocy wobec dzieci), znikają z horyzontu dziecięcych rozważań.

To wykluczanie lub marginalizowanie znaczeń najbardziej jaskrawo uwidacznia się w dyskursie podręcznikowym, a precyzyjniej w tej jego warstwie, w której powinien się uobecniać „alfabet ludzkiej myśli”, czyli krąg pojęć wyznaczających sens życia, stanowiących nieredukowalny, elementarny, wspólny kodeks ludzkiej egzystencji (Duszak, Fairclough 2008; Jabłońska 2009; Grzmil-Tylutki 2006). Wyłącznie normatywny i apodyktyczny charakter odgórnie wyprofilowanych znaczeń sprawia, że zostaje zredukowany lub uproszczony obraz złożonej, skonfliktowanej i zmiennej rzeczywistości. Marginalizacji podlegają więc zagadnienia trudne i niejednoznaczne (Czyżewski, Dunin, Piotrowski 1991; Kowalski 2010), siłą rzeczy banalizuje się lub całkiem pomija problemy autentyczne, ale budzące kontrowersje i nieoczywiste. Coś, „co jest” i mogłoby zostać poddane krytycznemu namysłowi, nawet zanegowane, istnieje jako coś, co bezdyskusyjnie „powinno zostać” uznane za niekwestionowaną prawdę.

Mechanizm podporządkowywania osobistych doświadczeń dziecka radykalnej transmisji znaczeń zastanych P. Bourdieu postrzega jako przejaw swoistej przemocy symbolicznej (Bourdieu, Passeron 1990). Ta forma przemocy, uprawomocniona w szkole, zaprzecza uczniowskim interesom emancypacyjnym: jednostki podporządkowane uważają zastany porządek społeczny za naturalny, właściwy, akceptują swoją podrzędną pozycję jako korzystną (Bourdieu 2004). Ten sposób sprawowania władzy prowadzi do alienacji jednostki i utraty zdolności do krytycznego rozumienia otaczającej ją rzeczywistości i swojego w niej miejsca. Przemoc symboliczna przyczynia się też do utrwalania stosunków społecznych sprzyjających wykluczeniu kulturowemu dzieci (przykładów dostarczają badania B. Bernsteina (1990)).

Ten sposób „cementowania” uczniowskiego potencjału poznawczego P. Freire wiąże ze zjawiskiem dystrybucji i deponowania wiedzy w szkole funkcjonującej jak instytucja o charakterze „bankowym” (Freire 1992). Nauczyciele w roli depozytariuszy skupiają się wyłącznie na uczniowskich zdolnościach przechowywania i odtwarzania złożonych w ich głowach „depozytów”. Zakres dozwolonej dla uczniów aktywności zostaje ograniczony do przyjmowania, napełniania i przechowywania znaczeń odgórnie zadanych, ustalonych już przed lekcją jako te, które należy „przekazać” i „pryswoić”. Odkrywcze i inspirujące sposoby postrzegania rzeczywistości zostają więc w „edukacyjnej kulturze ciszy” wygaszone, a osobiste znaczenia, związane z zainteresowaniami uczniów i doświadczeniami konstytuującymi ich własny obraz świata, wyłączone z zakresu zainteresowań szkoły. „Bankowa edukacja” generuje zamkniętość jako cechę mentalności, która ma podłoże w obawach, że wszystko, co jeszcze nienazwane i nieoswojone, zagraża spójności oraz stabilności przyjętego systemu wiedzy stającej się narzędziem władzy (Freire, Giroux 1993). W „bankowej” koncepcji edukacji wiedza pojmowana jest jako *dar ludzi, którzy uważają samych siebie za wiedzących lepiej od tych, których uznają za niewiedzą-*

*cych nic. Projekcja absolutnej ignorancji na innych, będąca charakterystyczną cechą ideologii opresji, zaprzecza edukacji i wiedzy jako procesu poszukiwania* (Freire 1992, s. 96).

Przenikliwą diagnozę tego zjawiska próbuje rozpoznać również M. Foucault: *wiedza i władza wprost się ze sobą wiążą; (...) nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy* (Foucault 1998, s. 29). W ten oto sposób – zdaniem M. Malewskiego – *tych, którzy dysponują (wiedzą-władzą – M.W.-K.), uprawnia do uprzedmiotawiania indywidualnego „ja” w świecie społecznym, kreowania ludzkich biografii i zamykania jednostkowych losów w nieprzekraczalnych granicach przydzielonych im mikroświatów życia* (Malewski 2010, s. 33).

Dopóki szkoła-bank będzie odgrywała rolę budowaną na przeświadczeniach teoretycznych i procesach kształcenia, których fundamentem jest przemoc symboliczna, wyrażająca się przede wszystkim w niesymetrycznej, pozbawionej elementów autentycznego dialogu komunikacji, upośredniczonej przez podręczniki i trywialne pragmatyczne materiały pomocnicze – będzie funkcjonowała jako twór sztuczny, alienujący uczniów. Jeśli jednak zdoła odrzucić przyjmowane milcząco założenia i zrytualizowane praktyki – znajdzie drogę do odważnych zmian. Jednak w tak złożonym systemie wielorakich uwikłań niemożliwe jest przekształcenie radykalne. Ale na pewno możliwe jest uruchomienie namysłu nad kategorią wyzwolenia za sprawą Freirowskiej „edukacji budzącej świadomość” oraz Habermasowskiej edukacji zorganizowanej wokół idei emancypacji.

Umiejscowiona w centrum życia i doświadczenia uczniów „edukacja wyzwalająca świadomość” przygotowuje do krytycznego odbioru rzeczywistości (rozumienia i zmieniania jej). Podejście P. Freirego podważa zasadność przekonań sprowadzających uczenie się do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd. Pozwala projektować zajęcia edukacyjne, które włączają doświadczenia dzieci w obszar ważności: *nauczyciel nie minimalizuje wiedzy z życiowego doświadczenia ucznia* (Czerepaniak-Walczak 2006). Gotowość do niekonwencjonalnych i nieschematycznych działań uczniowie osiągają w procesie zbiorowego uczenia się metodą dialogu oraz stawiania problemów. Wypracowane kompetencje emancypacyjne przejawiają się zainteresowaniem zmianami, a także autonomią i samodzielnością w formułowaniu sądów i podejmowaniu decyzji.

Spojrzenie na kompetencje emancypacyjne uczniów wzbogaca jeszcze inny aspekt. W koncepcji edukacji zorganizowanej wokół idei emancypacji J. Habermasa zakłada się szczere, swobodne i odważne wyrażanie własnych myśli w procesie idealnej komunikacji: *partnerzy komunikacji zajmują równorzędne pozycje oraz dążą do uzyskania optymalnego porozumienia, czyli consensu* (Habermas 1999). Emancypacyjne kompetencje komunikacyjne uczniów rozwijane są przez uczestnictwo w szkolnych interakcjach. Podejmując świadome działania skierowane na odrzucenie własnych ograniczeń i źródeł opresji, uczniowie odpowiedzialnie i konsekwentnie

korzystają ze swoich praw, osiągając dojrzałość do zmiany siebie i swojego otoczenia (Habermas 1986). Ich dążenia do tego, by rozpoznać ograniczenia tkwiące w strukturze społecznej, przenoszą się poza ramy szkoły, profilują charakter odbioru społecznej rzeczywistości, biorą zatem udział w jej konstruowaniu (Habermas 1999). Dyskurs edukacyjny uwikłany w różne praktyki społeczne nie powinien więc sprowadzać się do mówienia o świecie danym, gotowym, skończonym i zamkniętym. Konstruowanie obrazu świata powinno brać pod uwagę proces interioryzacji, by treści istotne, nieusuwalne z ludzkiego doświadczenia, skupione wokół wartości nadających sens życiu, uwolniły dyskurs szkolny od znamion infantyilizacji.

Otwiera się tym samym szansa, by pole wypracowywanych znaczeń rozszerzyło się poza obszar oczywistości w stronę zjawisk i problemów wyłaniających się wraz z rozwojem poznawczym. Świat dziecięcych znaczeń wymaga trudu rozumienia ocen i wyborów dokonywanych w sytuacjach odzwierciedlających rzeczywiste konflikty i napięcia, z którymi dziecko styka się w świecie realnym. Z nieuproszczonych obrazów rzeczywistości może ono budować podstawę nienarzuconej, poddającej się uwewnętrznieniu aksjologii.

Uogólniając, podejście krytyczno-emancypacyjne, dotąd niedocenione, wręcz nieobecne w koncepcji edukacji wczesnoszkolnej, może otworzyć drogę nowemu rozumieniu celów tego etapu kształcenia. Dotychczasowe – jak zauważa M. Dudzikowa – dość wąskie i tradycjonalistyczne zaplecze teoretyczne uprawianej dydaktyki, czy inaczej, niedostatek refleksji teoretycznej, skutkuje „permanentną pedagogią” kultury potocznej (Dudzikowa 2007, s. 217–276). Zachowawczość w myśleniu o możliwościach dzieci wciąż daje pierwszeństwo myśleniu odtwórczemu, preferuje przyswajanie gotowej wiedzy. Niedocenienie inspiracji, które stwarza podejście krytyczno-emancypacyjne bierze się też, według T. Szkudlarka, z uwikłania procesów poznawczych uczniów w politykę oświatową oraz w ideologie pedagogiczne (Szkudlarek 2003, s. 363–377). Zaniechania usprawiedliwane są obawami przed skutkami liberalizacji: niebezpieczeństwem wypaczeń prowadzących do pedagogicznej degrengolady i zagrożeniem dla podstaw systemu szkolnego, któremu przypisuje się funkcję niepodważalnego fundamentu kultury (Szkudlarek 2001).

W rezultacie, współczesna szkoła, kurczowo podtrzymująca model pedagogizacji opartej na systemie wartości ustalonym poza uczniem, narzuconym (Czerepaniak-Walczak 1996; 2006), bez uwzględnienia jego motywacji, zainteresowań i przede wszystkim autentycznych możliwości, osłabia i ostatecznie wypiera istotne z punktu widzenia formatywnego postawy:

- poznawczą otwartość;
- odwagę w formułowaniu własnych sądów;
- świadomość jednostkowej odpowiedzialności za dokonywane wybory i kształtowanie własnego modelu życia;
- uwrażliwienie na destrukcyjny wpływ wszelkich bezrefleksyjnie akceptowanych i upowszechnianych stereotypów.

Perspektywa krytyczno-emancypacyjna sytuująca się w opozycji do tego stanu rzeczy powinna powodować zwrot w myśleniu o edukacji wczesnoszkolnej i wskazać kierunek zmian w działaniach dydaktycznych. Warunkiem wstępnym jest refleksja nad źródłami niedowładu systemu i praktyki, rozpoznanie siatki ograniczeń mentalnych i organizacyjnych. Trzeba zdawać sobie sprawę, że program oficjalny sankcjonuje konserwatywny tryb postępowania pedagogicznego, a w ślad za tym sfera przeświadczeń, którą zawiera program ukryty (Janowski 1995), zyskuje status obowiązywalności. To generuje i umacnia postawy i przekonania uczniów rozumiane się z oczekiwaniami współczesności, przede wszystkim jednak bezprzykładnie marnotrawi potencjał rozwojowy i szanse dziecka.

Wprowadzone z podejścia krytyczno-emancypacyjnego kategorie dominacji i wyzwolenia okazały się kluczowe dla moich badań. Kategoria dominacji umożliwiła mi wskazanie zawartych w podręczniku znaczeń i wartości, narzuconych bądź wyretuszowanych, ustalonych z pominięciem rzeczywistego kontekstu, w jakim uczeń wrażliwy. Mechanizm podporządkowywania doświadczeń dziecka stereotypom okazał się szczególnie widoczny w wyprofilowanym w dyskursie podręcznikowym sposobie ujmowania problemów wyrażających się poprzez archetypy wspólnotowe, np. domu rodzinnego, więzi międzyludzkich, przestrzeni życia.

Kategoria wyzwolenia zaś podważyła zasadność przekonań sprowadzających uczenie się do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd. Dzięki niej mogłam dostrzec w dyskursie dziecięcym nieświadome, podskórne uwikłania oraz ewidentne interferencje, przejęte z dyskursu podręcznikowego, ale też prześledzić nieskazaną niczym drogę osobistych dociekań i odkrywczych konstatacji.

Aby skonfrontować horyzont pojęciowy i aksjologiczny, które da się wyabstrahować z podręczników, z językowo-kulturowym obrazem świata wyłaniającym się z wypowiedzi dzieci, posłużyłam się też stosowanymi w badaniach kognitywistycznych kategoriami tekstowego obrazu świata (TOS) i językowego obrazu świata (JOS) oraz podkategoriami punktu widzenia i perspektywy, typu racjonalności, sposobu kategoryzowania, stereotypowego i aksjologicznego oglądu rzeczywistości. Starłam się uchwycić podręcznikowe i uczniowskie sposoby kategoryzacji, przyglądałam się również sposobom porządkowania, strukturyzowania i wartościowania cech pojęć odpowiednio do punktów widzenia przyjmowanych w podręcznikach i wypowiedziach dziecięcych.

Z dyskursu podręcznikowego rekonstruowałam tekstowy obraz świata, którego zawartość badałam w polach leksykalno-semantycznych, wypełniając je znaczeniami pogrupowanymi w czterech modelach środowiskowych: mikrosystemowym, mezosystemowym, egzosystemowym, makrosystemowym. Modele środowiskowe stały się również rodzajem kierunkowskazów podczas rekonstruowania uaktywnionego w dyskursie dziecięcym językowego obrazu świata. Dziecięcy namysł nad egzystencjalnymi wymiarami ludzkiego bytu skupiał się wokół czterech przestrzeni semantycznych, uszczegółowionych w tematach problemach, wyzwanych w warunkach urozmaico-

nego, inspirującego i pobudzającego rozwój środowiska edukacyjnego. Źródło problematyki, w której dominował wymiar egzystencjalny, aksjologiczny i metafizyczny, stanowiła grupa celowo dobranych tekstów literackich.

Przyjęta przeze mnie, nacechowana otwartością postawa badawcza pozwalała więc obserwować nie tylko zastany obraz rzeczywistości wyprofilowanej w podręczniku, ale też sam proces powstawania, wylaniania się obrazu świata z perspektywy dzieci, tworzenia się dziecięcej wiedzy osobistej w konfrontacji z mentalnym wdrukowywaniem gotowych wyobrażeń i określonych schematów poznawczych.

Konfrontując zrekonstruowany dyskurs podręcznikowy z zainicjowanym dyskursem uczniowskim, podjęłam próbę rozpoznania i nazwania przyczyn rozdźwięku w konstytuowaniu pojęć stanowiących wspólny kodeks ludzkiej egzystencji. Zestawienie tego, „co jest”, z tym, jak „mogłoby być” lub „powinno być”, wprowadza imperatyw krytycznego dystansu wobec rzeczywistości, sugeruje, że warto bronić racji, podejmować działania, zabiegać o wartości w niedoskonałym świecie. Znaczące rozbieżności między dyskursem podręcznikowym a dziecięcym zobrazowałam graficznie:

Tabela 1. Dyskurs podręcznikowy i dziecięcy w ujęciu krytyczno-emancypacyjnym; najważniejsze różnice

Kognitywistyczne podkategorie badawcze	Dyskurs podręcznikowy	Dyskurs dziecięcy
1	2	3
Typy racjonalności	Formuła opisu zamkniętego, oparta na zasadach racjonalizmu scjentystycznego, wyraża przekonanie o obiektywnym charakterze usystematyzowanego poznania i o uporządkowaniu rzeczywistości.	Dziecięca definicja rozumiana jako „eksplicacja” ma formułę otwartą, tzn. szczegółowo określa nie tylko utrwalone w systemie językowym typowe cechy i funkcje przedmiotu/ obiektu, ale też uwarunkowane kulturowo cechy „konotacyjne”.
	W podręcznikowym obrazie świata świadomie ogranicza się opis do językowo relewantnych cech wystarczających i koniecznych, zawężając punkt widzenia, do tego, co oczywiste.	Dziecięce sposoby objaśniania świata zakorzenione są w osobistym doświadczeniu, które rzutuje na sposoby pojmowania „przedmiotu mentalnego”.
	W wyprofilowanej w podręczniku wizji świata opis sprowadza się do analizy rzeczywistości pozajęzykowej, z wykluczeniem człowieka jako podmiotu interpretującego tę rzeczywistość. Dominuje przekonanie o obiektywnym charakterze usystematyzowanego poznania i o uporządkowaniu rzeczywistości.	W zindywidualizowanym opowiadaniu świata dominuje: – utylitaryzm, – sensoryczność, – antropocentryczny punkt widzenia, – myślenie „owinięte” wokół konkretnego, – poznawanie uwrażliwione na kontekst (przestrzenny i czasowy).



1	2	3
Sposoby kategoryzowania wizji świata	W podręcznikowych strategiach porządkowania rzeczywistości ujawnia się silna tendencja do: <ul style="list-style-type: none"> <li>– mitologizowania rzeczywistości,</li> <li>– niewykraczania poza obszar oczywistości,</li> <li>– upraszczania, problemów autentycznych,</li> <li>– redukcji lub wręcz wykluczania obrazu złożonej rzeczywistości.</li> </ul>	Wielowymiarowy, zróżnicowany, niejednoznaczny dyskurs dziecięcy: <ul style="list-style-type: none"> <li>– wykraczał poza ustalone granice problemów,</li> <li>– zobrazował inwencję, bogactwo oraz wrażliwość dzieci,</li> <li>– ujawnił dziecięcą świadomość konfliktów i sprzeczności,</li> <li>– uobecnił dziecięcą znajomość realiów i rozczarowanie rzeczywistością.</li> </ul>
	Z doboru i układu profilów i faset wyłania się od początku do końca określony, gotowy obraz świata.	Z doboru i układu profilów i faset wyłania się obraz trudnej, niejednoznacznej, skonfliktowanej, zmiennej rzeczywistości.
Stereotypowy ogląd rzeczywistości	Wyobrażenie obiektu „prawdziwego”, nachylone jest w stronę obrazu wzorcowego.	Stereotypizacja dziecięca służy zaś dzieciom do rozpoznawania obiektów otaczającej je rzeczywistości.
	Obecność elementu idealizacji oraz myślenia postulatycznego czy życzeniowego, „mitologicznego”, powoduje nakładanie na obraz tego, co jest, wyobrażenia tego, co być powinno.	W wypowiedziach, w których ujawnia się obraz przedmiotu typowego, skłaniają się one ku opisowości, informowaniu, kto jaki „jest naprawdę”. Przez stosowanie powtarzalnych, ale i zmiennych „stereotypowych” cech semantycznych: relacyjnych, funkcjonalnych, percepcyjnych, dzieci utrwalają wyobrażenia związane z danym przedmiotem.
Horyzonty aksjologiczne	Tekstowy obraz świata jest nacechowany wyłącznie mocno pozytywnie, cechuje go idealizacja.	Uczniowska konceptualizacja nazw wartości rozciąga się od wartości do antywartości.
	Za najważniejsze w podręczniku uznano: <ul style="list-style-type: none"> <li>– wartości należące do sfery uczuć (radość, spokój, odpoczynek, wygoda, przyjemność, ciepło),</li> <li>– wartości poznawczo-intelektualne (szacunek i poważanie ze względu na niewyróżnianie się, ważność ze względu na upodabnianie się do innych),</li> <li>– wartości osoby o odpowiednich predyspozycjach: cechy i właściwości grzecznego dziecka o dobrym wychowaniu (dyskretny, koleżeński, kulturalny, poczciwy, posłuszny, punktualny, uprzejmy) i moralnej postawie (moralny, niewinny, sumienny, ze skłonnością do przebaczenia).</li> </ul>	System wartościowania i oceny koncentruje się wokół: wartości i antywartości osoby i jej charakteru, na który składają się cechy zapewniające: <ul style="list-style-type: none"> <li>– powodzenie życiowe (wytrwałość, samodzielność, kreatywność, zdecydowanie i pewność siebie, chęć osiągania celu, ambicja),</li> <li>– spokój postępowania (opanowanie, cierpliwość, odpowiedzialność, zdrowy rozsądek),</li> <li>– pozytywne uczucia innych (dobroć, życzliwość, empatię, przyjaźń i zaufanie, poszanowanie odrębności) i</li> <li>– wartości i antywartości witalne (życie i żywotność, to, co przeciwstawia się życiu).</li> </ul>

Źródło: badania własne.

Z zestawienia tabelarycznego wynika, że dyskurs podręcznikowy narzuca myślenie w kategoriach dominacji i zamkniętości. Pomijając potencjalne sprzeczności w budowaniu obrazu świata, pogłębia u dzieci wewnętrzne napięcia oraz dezorientację poznawczą i etyczną, nie stwarza miejsca na wyrażanie własnych interpretacji, nie tworzy przestrzeni do konfrontowania dwóch wizji świata: tej, która podlega racjonalistycznym i opisowo-klasyfikującym konstrukcjom, z tą, która powstaje w indywidualnym procesie poznawczym.

Wyprofilowany w podręcznikach obraz świata nie budzi wątpliwości, czy taki ma być; nie rodzi pytań o to, czy mógłby być inny, nie dopuszcza spojrzenia innego niż optymistyczne, nie zakłada odbioru krytycznego, nie przewiduje konfrontacji z rzeczywistością, staje się nieszczerzy, wręcz demagogiczny, eliminuje treści, które mogłyby wskazać na istnienie trudnych problemów społecznych.

pozytywne charakterystyki często okazują się rażąco nieprawdziwe w zestawieniu z rzeczywistością, przez co hamują proces porozumienia za pośrednictwem ustabilizowanych konstrukcji językowych. Dominacja elementu przekonaniowego utrwała „uprzedzenia”, „obiegowe sądy”, nieoparte na osobistej obserwacji i doświadczeniu.

Sfera wartości narzuconych zamyka dzieci, odgradza je, odbiera im motywację do wysiłku towarzyszącego odkrywczości, niweczy szansę wzbogacania obrazu samego siebie dzięki satysfakcji płynącej z zajmowania się sprawami poważnymi i istotnymi, wyłączenie z zakresu zobowiązań szkoły znaczeń osobistych uczniów powoduje wygaszanie w nich zaciekawienia światem. Odrealniony, zinfantylizowany i sielankowo-optymistyczny obraz pozbawia uczniów możliwości rozumienia zmiennej i chaotycznej współczesnej rzeczywistości.

W przeciwieństwie do jednowymiarowego i schematycznego dyskursu podręcznikowego dyskurs dziecięcy osadzony w racjonalności potocznej sprzyja wyrobieniu w dzieciach gotowości do rozpatrywania sytuacji z różnych punktów widzenia. „Zdroworozsądkowa” wiedza potoczna zyskuje nową rangę: nie można jej bagatelizować ani infantylizować, wprost przeciwnie, trzeba ją rekonstruować i wydobywać z zasobów języka naturalnego, stanowiącego składnik treściowy definicji kognitywnej.

Językowy obraz świata jest subiektywny, jednostkowy lub uzgadniany i negocjowany w dialogu, dziecko w odpowiednich doświadczeniach społecznych odkrywa, co dla niego jest ważne, cenne, oraz zdobywa wiedzę o istocie danej wartości, po to aby móc ją urzeczywistnić w swoim życiu. Przypisując właściwość wszystkim obiektom kategorii, dzieci oceniały i wartościowały rzeczywistość, przetwarzały oparte na konwencji i powtarzaniu informacje, wykorzystując uproszczone modele poznawcze.

Przeprowadzona z perspektywy krytyczno-emancypacyjnej konfrontacja dyskursu podręcznikowego i dziecięcego pozwoliła zdystansować się wobec tego, co w całej sferze formatywnej oferuje zinstytucjonalizowana edukacja, i upomnieć się, przywołując prawo do autonomii dziecka, o te wartości, które w procesie dydaktycznym szkoła bezpowrotnie zaprzepaszcza. Sfera znaczeń narzuconych zamyka dzieci, od-

gradza je, odbiera im motywację do wysiłku towarzyszącego odkrywczości; niweczy szansę wzbogacania obrazu samego siebie dzięki satysfakcji płynącej z zajmowania się sprawami poważnymi i istotnymi. Wyłączanie z zakresu zobowiązań szkoły znaczeń osobistych uczniów, związanych z ich zainteresowaniami i doświadczeniami konstytuującymi ich własny obraz świata, powoduje wygaszanie w nich zaciekawienia światem. Brak przestrzeni do konfrontacji dwóch wizji świata: tej, która podlega odrealnionym, zinfantylizowanym i sielankowo-optimistycznym konstrukcjom, z tą, która powstaje w indywidualnym procesie poznawczym, pozbawia uczniów możliwości rozumienia zmiennej i chaotycznej współczesnej rzeczywistości.

Zainteresowanie dyskursem krytyczno-emancypacyjnym może pomóc przełamać długotrwały impas w podejmowaniu istotnych przekształceń edukacyjnych. Szansę przewyciężenia schematów, nawyków i uprzedzeń oraz znalezienia konstruktywnych rozwiązań otwiera zrąb przemyśleń i doświadczeń, który rozwijanie dyskursu dziecięcego postrzega jako pilne zobowiązanie edukacyjne.

## Bibliografia

- BALL A. (red.), 1994, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków.
- BALL S., 1994, *Monsieur Foucault*, [w:] A. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków.
- BERNSTEIN B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, Warszawa.
- BIAŁOBRZEŚKA J., 2003, *Ja, ty – my. Poznają świat i wyrażam siebie*, Warszawa.
- BONAR J., BURAKOWSKA E., DĄBROWSKI M. i in., 2002, *Przygoda z klasą*, Warszawa.
- BOURDIEU P., 2004, *Męska dominacja*, tłum. L. Kopciewicz, Warszawa.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1990, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa.
- BRUNER J.S., 2006, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M., 1996, *Emancypacja czy izonomia? (dylematy współczesnej edukacji)*, [w:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Toruń.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk.
- 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.
- DOBROWOLSKA H., KONIECZNA A., WASILEWSKA K., 2000, *Wesoła szkoła*, Warszawa.
- DUDZIKOWA M., 2007, *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2, Gdańsk.
- DUSZAK A., N. FAIRCLOUGH (red.), 2008, *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków.
- FOUCAULT M., 1998, *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Warszawa.
- FREIRE P., 1992, „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, tłum. K. Blusz, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków.
- FREIRE P., GIROUX H.A., 1993, *Edukacja, polityka i ideologia*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, Toruń.
- GRZMIL-TYLUTKI H., 2006, *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*, Kraków.

- HABERMAS J., 1986, *Pojęcie działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*, Kultura i Społeczeństwo, nr 3.
- HABERMAS J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, 2, tłum. A.M. Kaniowski, Warszawa.
- JABŁOŃSKA B., 2009, *Krytyczna analiza dyskursu*, [w:] B. Jabłońska, *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*, Kraków.
- JANOWSKI A., 1995, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- KLUS-STĄŃSKA D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa.
- KOWALSKI M.A., 2010, *Dyskurs kolonialny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa.
- LABOCHA J., 1996, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków.
- LOREK M., 2000, *Słońce na stole*, Warszawa.
- MALEWSKI M., 2010, *Od nauczania do uczenia się*, Wrocław.
- PIOTROWSKA M., SZYMAŃSKA M., 2003, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję*, Warszawa.
- SHUGAR G.W., 1983, *Analiza dyskursu u małych dzieci*, [w:] *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, Wrocław.
- STAWIŃSKA U. i in., 1999, *Ja, ty i świat*, Łódź.
- SZKUDLAREK T., 1993, *Post-socjalistyczna edukacja a filozofia post-modernizmu*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1 (147).
- SZKUDLAREK T., 2001, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny.
- SZKUDLAREK T., 2001, *Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny.
- SZKUDLAREK T., 2003, *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa.

### **Textbook and children discourse from the critical-emancipatory perspective**

The text will attempt to reconstruct the meanings inscribed in the textbook and children discourse from the critical-emancipatory perspective. To this end, I will use the category of domination that provides an indication of the handbook meanings and values imposed or retouched, established without the actual context in which pupils grow up, and the category of liberation, which – entitling the practice of cognitive openness, introduces a breakthrough in the traditional thinking about the multidimensional children discourse. The conclusions from the research allow to distance ourselves towards the product that in the given formative sphere is offered by institutionalized education and to stand up for critical education understood following M. Malewski *not as a game for knowledge, competence or power, but rather as a game for a better, more conscious and subject being in the world* (Malewski 2010, p. 38).

**Keywords:** *critical-emancipatory perspective, category of dominance, category of liberation, discourse, textbook discourse, children discourse, learning process, learning dimensions*