

Monika Wiśniewska-Kin

Uniwersytet Łódzki

mkin@eczgierz.pl

Gra pozorów i złudzeń we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej

Summary

The game of deception and illusions in language education in primary school

The goal of this paper is to determine the areas of inefficiency of educational influences in the field of Polish language education in teaching early primary school children. Three areas require a fundamental change: language training focused on the implementation of the knowledge of the language structure, training the skills of written expression, and developing attitudes that make up the culture of being in a diverse information environment. Showing omissions of school in these three areas, the paper presents a project of language education oriented not towards familiarizing a child with the knowledge of the language structure, but towards portraying the nature of language, i.e., taking interest in how a child, while applying language, marks its being in the world, how it acts via language, how it uses language to reach the mysteries of the world and what it does with language during this operation. The final comments suggest that school is there to help a child to interpret the world, to recognize various phenomena, to assume attitudes towards them, and to make their independent evaluation.

Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna dzieci w młodszym wieku szkolnym, kształcenie językowe, kształcenie umiejętności pisemnego wypowiedzania, rozwijanie postaw składających się na kulturę bycia w zróżnicowanym środowisku informacyjnym, projekt kształcenia językowego

Keywords: Polish language education in the case of early primary school children, focused language training, training in the skills of written expression, developing attitudes that make up the culture of being in a diverse information environment, language education project.

W tekście zajmę się problemem nieskuteczności obowiązującego w edukacji wczesnoszkolnej modelu kształcenia językowego. Dostrzegam konieczność przeformułowania tradycyjnej edukacji językowej. Skupiona na wiedzy o języku (regułach gramatycznych, opisie systemu) i poprawnym ich stosowaniu, nie służy rozwijaniu ani kompetencji językowych, ani tym bardziej komunikacyjnych, a z całą pewnością nie czyni dzieci świadomymi i odpowiedzialnymi użytkownikami języka.

Tymczasem język jest przecież przewodnikiem po rzeczywistości społecznej, wyraża ustalone wartości kulturowe, wpływa w mniejszym lub większym stopniu na sposób

myślenia, postrzegania i rozumienia rzeczywistości. Każda wspólnota językowa jest tworzona przez wspólny obraz świata zawarty w języku ojczystym. Człowiek poznaje siebie i świat przede wszystkim poprzez język (Godlewski, Mencwel, Sulima 2003; Whorf 1982; Bartmiński 1999; Dąbrowska, Anusiewicz 2000). Konkluzja wydaje się oczywista: język powinien być jednym z najważniejszych elementów edukacji szkolnej.

Pytania o źródła stagnacji edukacji polonistycznej z perspektywy krytycznej

Podstawę do krytycznego wypowiedzania się na temat tradycyjnej koncepcji kształcenia językowego czerpię z dokonań kognitywizmu, zwłaszcza z tego obszaru refleksji teoretycznej, który zawiera się w podejściu krytycznym (Duszak, Fairclough 2008; Dijk 2001: 32–33; Jabłońska 2009: 25–27; Wilińska 2010).

Przyjęta perspektywa badawcza wyzwala namysł wokół trzech zasadniczych pytań:

- jak obowiązujące w edukacji polonistycznej schematy myślowe blokują myślenie samodzielne, elastyczne, niezależne, dywergencyjne, jak zacieśniają i zamykają widnokrąg, redukują indywidualną wolność;
- w jakiej mierze – w sposób jawny, uświadomiony, ale też mimowolny, symboliczny – modelowane są uczniowskie struktury mentalne i zachowania (niestety z pominięciem rezultatów współczesnych badań neurobiologicznych nad procesami uczenia się) (Eliot 2003; Eliot 2011; Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004; Gopnik 2010; Spitzer 2013);
- jakie środki można podjąć, by w procesie kształcenia językowego pojawiły się warunki do wydobycia rzeczywistego potencjału rozwojowego dziecka.

Przeprowadzenie analizy z perspektywy krytycznej pozwoliło rozpoznać i wyartykułować odmiennosc dwóch koncepcji kształcenia językowego: tradycyjnej edukacji językowej oraz wyzwalanego w inspirującym środowisku edukacyjnym wychowania językowego wprowadzonego z komunikacyjnej teorii języka. Przyjrzyjmy się bliżej tym wątkom.

Kształcenie językowe polem sztucznych manewrów gramatycznych

Kwestią najtrudniejszą do przezwyciężenia, bodaj nienaruszalną, choć w oczywisty sposób paradoksalną, jest metodyczna koncepcja początków zorganizowanej edukacji językowej. Jej kanoniczny status ma umocowanie w formalnoopisowej orientacji językoznawczej, zgodnie z którą język postrzegany jest jako obiektywna struktura z systemem reguł gramatycznych, z wbudowanymi mechanizmami ich stosowania, umożliwiającymi tworzenie zrozumiałych wypowiedzi.

Pokutuje przekonanie, że najważniejszy w edukacji językowej dzieci jest aspekt gramatyczny, formalnoopisowy. Wiąże się to z koniecznością wyuczania reguł, wykonywania odtwórczych, powtarzalnych, mechanicznych ćwiczeń, które nie odsłaniają bogactwa języka, nie stymulują aktywności językowej, nie rozwijają językowej inwencji ani nie rozbudzają zainteresowania językiem, nie mają wiele wspólnego z rzeczywistą komuni-

kacją. Co więcej, jak twierdzi wybitny badacz mowy i myślenia H.-G. Gadamer: „mówienie z istoty zapomina o sobie. Żywa mowa nie jest świadoma swej struktury, gramatyki, syntaksy itd., a więc wszystkiego tego, co jest tematem językoznawstwa. [...] Żądając wyraźnego uświadomienia sobie gramatyki języka od kogoś, kto mówi tym językiem od dzieciństwa, żąda się doprawdy ogromnego wysiłku abstrakcji” (H.-G. Gadamer 2000: 58). Aby sformułować ogólne prawa na temat języka, uczniowie muszą wyuczyć się na pamięć gotowych formuł i definicji, obserwować problem przez przykłady i ćwiczenia oderwane od kontekstu konkretnych życiowych sytuacji. Tematy oderwane od naturalnego sposobu używania języka i od ważnych dla dzieci spraw zabijają dziecięce zainteresowanie językiem, a także kreatywną postawę wobec niego. Poza obszarem oddziaływań edukacyjnych pozostają problemy ukazujące związek między nazwaniem i istnieniem: „jak człowiek, używając języka, zaznacza swoje istnienie, jak działa za pomocą języka, jak za pomocą języka dociera do tajemnic świata” (Kłakówna 2014: 203).

Miejsce żywego, spontanicznego języka dziecka zajmuje szablon usprawiedliwiany kultem poprawności i lękiem przed utrwaleniem błędów lub wykształceniem złych nawyków. Edukacja językowa, która powinna pełnić funkcję podstawowego czynnika socjalizacji, staje się polem sztucznych manewrów, oderwanych od rzeczywistych potrzeb i zdarzeń komunikacyjnych. W pierwszym roku nauki uczeń głoskuje, sylabizuje, odmienia wyrazy, różnicuje je słowotwórczo; w drugim i trzecim zajmuje się językiem na poziomie wyrazu i zdania, przyswaja gotowe formuły oraz rozwiązuje ćwiczenia oderwane od naturalnego sposobu używania języka. Poznaje więc język od tej strony, która jest potrzebna naukowemu opisowi struktury, chociaż już bez trudu posługuje się językiem ojczystym w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Zadania szkolne i domowe uczeń „odrabia” – uzupełnia, definiuje, ale pracy tej nie kojarzy z doskonaleniem własnego mówienia i pisanie. Komunikacja sprowadzona zostaje do wyuczanych zachowań językowych, które służą przede wszystkim kontrolowaniu odtwarzanej wiedzy (Klus-Stańska 1999: 19–36). Szkoła nie rozwija opanowanej w naturalnych warunkach socjalizacji umiejętności porozumiewania się, pomija zajmowanie się językiem na poziomie tekstu. Pytania kierujące procesem recepcji tekstów nastawione są na odtwarzanie treści.

Głęboką, przenikliwą i arcyaktualną ocenę początkowej edukacji polonistycznej w zakresie czytania, pisanie i mówienia sformułowały przed kilkoma laty D. Klus-Stańska i M. Nowicka (2005: 9–104), później D. Klus-Stańska w kolejnej publikacji (2010: 151–173). Przejawy takiego sposobu myślenia zdemaskowały badania M. Żytka (2006; 2010) oraz zespołu pod jej kierunkiem (por. rozdziały poświęcone umiejętnościom językowym uczniów kończących klasę trzecią w pracach zbiorowych: Dąbrowski, Żytko 2008; Dąbrowski 2009; Dąbrowski 2011). Wynika z nich, że uczenie sterowane przez polecenia typu „podkreśl”, „przepisz”, „uzupełnij lukę” zostaje sprowadzone do czynności, których przebieg i rezultaty łatwo kontrolować. Dziecko „pisze”, ale faktycznie zapełnia puste miejsca odpowiedziami na pytania i polecenia – zamiast rozwiązywać zadania problemowe, które aktywizowałyby złożone procesy uczenia się, a nie tylko odtwarzanie i pamięć. Brak miejsca na spontaniczną ekspresję, na samodzielny, autentyczny wysiłek intelektualny

alny, uniemożliwia wyjście poza to, co arbitralnie uznano za próg możliwości dziecka. Z badań wyłania się pesymistyczny wniosek: wyposażanie uczniów w formalną wiedzę o języku nie tylko nie sprzyja rozwojowi kompetencji uczniów, ale w niektórych sytuacjach wręcz je hamuje.

Kształcenie sprawności językowej w obliczu inwazji informacji

W wyniku takich praktyk uczniowie zostają zawieszani pomiędzy sztucznym modelem komunikacji, który obowiązuje w szkole, a niekontrolowanym, spontanicznym, oszałamiająco zróżnicowanym charakterem komunikacji w rzeczywistości wirtualnej i w przestrzeni publicznej. Zamiast włączać w obszar spraw ważnych, dyskutowanych, poddawać krytycznemu namysłowi to, co wnosi do życia dziecka dookólna rzeczywistość, szkoła zostawia je samemu sobie z bagażem atrakcyjnej, ale często miękkiej kultury popularnej, a także pozbawia umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w przestrzeni publicznej. Współczesny uczeń ma ograniczone umiejętności krytycznego rozumienia informacji i czerpania wiedzy z różnych źródeł. Chociaż chłonie nowości, szybko i łatwo radzi sobie z dostępem do informacji, obsługą złożonych urządzeń, bez obaw wkracza w nowe przestrzenie informacji – nie zdobywa umiejętności potrzebnych do pomyślnego udziału w życiu społecznym, a także gotowości do uczestniczenia w zmianach przychodzących wraz z postępem cywilizacyjnym. Prawdziwym wyzwaniem dla współczesnego ucznia jest więc nie tyle dostęp do informacji, ich wyszukiwanie, co raczej radzenie sobie z natłokiem, wręcz inwazją rozmaitych informacji w powszechnie dostępnej przestrzeni publicznej. Niewydolność szkoły wobec problemu nadmiaru informacyjnego i natychmiastowości wyjątkowo trafnie rozpoznaje i ocenia Z.A. Kłakówna. Jej zdaniem „wobec [informacyjnego – M.W.-K.] oceanu stają dziś zarówno dorośli, jak i dzieci, które trudno wziąć, jak w przeszłości bywało, pod informacyjną ochronę, zapędzając do „pokoju dzieciennego”, „pod klosz”. „Informacyjny tusz” znieczula zaś, skłania do powierzchowności. Nabiera cech „informacyjnej biegunki” (Kłakówna 2014: 260). Przemiany zachodzące w kulturze (zwłaszcza komercjalizacja świata dziecka, urbanizacja kultury dziecięcej, merkantylizacja dziecięcych mediów, zubożenie przestrzeni rodzinnej i prywatnej, którą zagarnia krzykliwa i nachalna przestrzeń publiczna), nakazują szkole rezygnację z narzucania gotowych rozwiązań w ocenie świata a nade wszystko stwarzanie warunków do rozwijania dziecięcych umiejętności radzenia sobie z nadmiarem informacji, ich porządkowaniem i wartościowaniem, szukaniem, wybieraniem i samodzielną oceną drogowskazów, znaków orientacyjnych, które wprowadzają jakiś ład w dziecięce myślenie o świecie (Kłakówna 2014: 267).

Nauczyciel w nowej sytuacji kulturowej

Kultura popularna wywiera znacznie silniejszy wpływ na mentalność i postawy współczesnych uczniów niż rodzice i szkoła. To niedostosowanie zagraża statusowi nauczy-

ciela jako niekwestionowanego autorytetu. Złudzenie, że status ten jest stałym przywilejem, skutkuje zaniechaniem prób wyrównania relacji komunikacyjnych tak, by uczeń rzeczywiście był podmiotem, który poszukuje, myśli, podejmuje dialog z nauczycielem i innymi uczniami. Rozdźwięk pogłębia uznana w tradycyjnej edukacji rola nauczyciela, jako Wszechmocnego Kreatora Rzeczywistości (Melosik, Szkudlarek 1998), który ustala granice tego, co jest, a co nie jest dozwolone, co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem, sam siebie skazując na alienację (Dudzikowa 2004).

W nowej sytuacji kulturowej nauczyciel musi przyjąć odpowiedzialność za własny rozwój, podjąć wysiłek, aby zdobyć konieczne kwalifikacje, i pogodzić się z tym, że „nadawana” przez władze tożsamość roli zawodowej zmienia się w tożsamość „zadaną”, skłaniającą do poszukiwania sposobów uczestnictwa w nowej przestrzeni komunikacyjnej, a także do samookreślenia i samostanowienia (Śliwerski 2007). Postęp cywilizacyjny, który ułatwia i uatrakcyjnia warunki bytowania, stawia skomplikowane wymagania: zmusza do wyuczenia się nowych zachowań, opanowania wielu nowych umiejętności. Nauczyciel powinien więc włączyć w zakres oddziaływań edukacyjnych kształtowanie postawy krytycznej wobec informacyjnego zgiełku otoczenia kulturowego. Nie przestając być strażnikiem tradycji oraz niekwestionowanych wartości – uznać, że uczniowie są uczestnikami wielu nowych sytuacji komunikacyjnych i użytkownikami niezmiernie skomplikowanej przestrzeni komunikacyjnej.

Obserwacja praktyki szkolnej pokazuje jednak, że często nauczyciel nie podejmuje metodycznych prób doprowadzenia do tego, żeby w sytuacjach edukacyjnych znalazło się miejsce dla partnerskich relacji komunikacyjnych. Opuszcza ucznia w żywiole komunikacji medialnej, niewolnej od skłonności do manipulowania w walce o „globalnego dziecka” (Klein 2004; Zwiernik 2005). Szkoła stoi więc przed koniecznością podjęcia nowych zobowiązań edukacyjnych. Przemyślenia na nowo koncepcji kształcenia językowego.

Nowa perspektywa w rozumieniu języka

Zmiana wymaga przede wszystkim przyjęcia nowej perspektywy w rozumieniu języka, a następnie przełożenia nowych koncepcji na nowe rozwiązania dydaktyczne. Istnieje zatem konieczność poszukiwania na użytek szkoły innego modelu niż tradycyjny.

Sensowna koncepcja kształcenia językowego może być rozpatrywana z perspektywy kognitywnego podejścia do języka. Kognitywizm zmienił bowiem status języka. Przyjmuje się, że struktura języka jest determinowana przez schematy aktywacji neuronowej, będące częścią całościowej aktywności mózgu i ciała. Procesy poznawcze mają jednak w znacznym stopniu charakter indywidualny. Znaczenia zaś składają się z treści pojęciowej, wyrażającej konkretne aspekty otaczającego nas świata nie w sposób bezpośredni; tkwią w operacjach myślowych lub w ogólnych sposobach widzenia świata, przesączo-nych jednak przez osobiste, niepowtarzalne postrzeganie i ujmowanie tego, w czym zanurzone jest poznające indywiduum (Langacker 1987; Langacker 1991).

Język pojmowany antropologicznie, jako część działalności człowieka – zarówno mentalnej, jak i społecznej – ujawnia w badaniach dyskursu prowadzonego przez dzieci niepowtarzalność ich osobowości, spontaniczność reakcji, oryginalność ujmowania rzeczywistości, słowem wszystko to, co określa ich podmiotowość. Przyznanie dziecku prawa do używania własnego języka w procesie osvajania świata jest rezultatem głębokiej reorientacji w pojmowaniu roli języka w procesie rozwoju osobniczego. Wraz z odrzuceniem teorii behawiorystycznych przyswajanie języka przestało być rozumiane jako czynność naśladowcza, co nie znaczy, że nowe stanowisko spowodowało zmianę metodyki przywiązanej do schematu.

Współczesne spojrzenie na dziecięcą mowę i myślenie przyniosło kardynalną zmianę koncepcji edukacji językowej: wypracowanie komunikacyjnego modelu nauczania, który zastępuje model przekazu, dostarczania wiedzy. Przyjmując założenie, że język jest kompetencją wrodzoną, dydaktyka skupia się na pobudzaniu aktywności językowej dziecka podejmowanej wspólnie z innymi, na rozwijaniu potrzeby mówienia i kształceniu świadomości, jak korzystać z języka do poznawania siebie, innych oraz świata, wyrażania własnych myśli i skutecznego porozumiewania się.

Z takiej reorientacji wyrosła radykalna koncepcja *wychowania językowego* Z. A. Kłakówny (2003), która przeciwstawia się tradycyjnej *naucze o języku* i praktykowanym na lekcjach sztucznym, schematycznym, wymuszonym zachowaniom językowym. Wychodzi od naturalnej ludzkiej potrzeby mówienia i porozumiewania się, na ważne i ciekawe dla uczniów tematy, poprzez praktykę interpretowania świata. Traktując język jako narzędzie uniwersalne, które rozwija się w procesie edukacji, skupia się na aspekcie wykonawczym, pragmatycznym (*parole*), zostawiając wiedzę o systemie języka (*langue*) na późniejsze etapy kształcenia. Szczególnego znaczenia nabiera podtrzymywanie i stałe aktywizowanie w klasie szkolnej naturalnego zainteresowania językiem, który pozwala oswajać świat, i kreatywnej, zabawowej postawy wobec niego.

Koncepcja *wychowania językowego* organizuje się wokół aktów mowy, tworzenia wypowiedzi (tekstu) w sposób zindywidualizowany, ze świadomością intencji, sytuacji i celu, a także mocy twórczej języka, którą uruchamia zaangażowany użytkownik języka. Szczególnego znaczenia nabiera poznawczy wymiar języka. Język przestaje być wyodrębnionym obiektem uczenia się, a staje się instrumentem myślenia i środkiem komunikacji w konkretnych sytuacjach edukacyjnych, które wprowadzają ważne dla dziecka konteksty i uwzględniają wiedzę osobistą uczniów (Kłakówna 2003; Kłakówna 2014; Martyniuk 1999; Mrazek 1998).

Aktywność językową w tej koncepcji zawsze wiąże się z konkretną sytuacją komunikacyjną, więc nabywanie kompetencji komunikacyjnych jest rezultatem wyzwanej potrzeby językowego reagowania przy użyciu różnych rejestrów i funkcji języka. Punktem wyjścia czyni określony rytm działań: „(1) obserwacja gotowej wypowiedzi, analiza, interpretacja zaobserwowanego, (2) poddawanie wypowiedzi transformacjom, „próbowanie” języka, (3) scalanie wyników obserwacji i prób, wyciąganie wniosków. Takich, jakie

jest w stanie wyprowadzić dana klasa, konkretni uczniowie. Tylko to, co samodzielnie wyinterpretowane, może się stać intelektualną własnością ucznia” (Kłakówna 2014: 206).

Koncepcja *wychowania językowego* jest przy tym integralnie związana z kształceniem kulturowym, skupionym wokół dzieł sztuki oraz wybitnych tekstów literackich, publicystycznych i użytkowych. Sfera ikoniczna i sfera języka literackiego spotykają się i przenikają z pragmatycznymi sytuacjami, pobudzającymi działania językowe uczniów (Kłakówna, Wiatr, Steczko 2007).

Zaprojektowane działania uczniowskie prowadzone są zwykle w następujących kierunkach:

- „lektura i ocena rozmaitych dokumentów codzienności (na przykład piktogramy, plany rozwiązań przestrzennych w sklepach, osiedlach mieszkaniowych, mapy, rozkłady jazdy, bilety, ulotki informacyjne, reklamy, oferty cenowe, listy interwencyjne, programy wyborcze itp.);
- dyskutowanie „gorących aktualności” społeczno-kulturowych (np. ucieczki z domu, agresja i przemoc, modele życia, reakcje tłumu, kulturowe wzorce itp.);
- działanie (opracowywanie rozmaitych raportów, na przykład: o zagrożeniach ekologicznych, badanie opinii na dany temat, ustalanie, jak działają stereotypy, przygotowywanie wystaw, spotkań z ciekawymi ludźmi, akcji na rzecz środowiska, w którym działa szkoła, wydawanie gazetek szkolnych itp.);
- uprawianie własnej twórczości artystycznej w rozmaitych tworzywach” (Kłakówna 2003: 248).

W *wychowaniu językowym* nauczyciel powinien więc wszelkimi sposobami angażować uczniów w działanie i ukierunkowywać ich tak, aby stopniowo samodzielnie budowali własną wiedzę. W tym celu w procesie uczenia powinien rozwijać u uczniów przede wszystkim: (1) samodzielność poznawczą, (2) kreatywność i wyobraźnię, (3) poczucie własnej wartości, (4) gotowość ciągłego uczenia się i weryfikowania wcześniej zdobytej wiedzy w kontekście nowych informacji, (5) umiejętności komunikowania się i porozumiewania z innymi, a także (6) świadomość obywatelskiej odpowiedzialności jako elementu równoważenia tego, co społeczne i indywidualne oraz (7) potrzebę i gotowość do rozpoznawania problemów, dociekania ich specyfiki i przewidywania konsekwencji podejmowanych działań (Kłakówna 2014).

Z syntetycznego zestawienia najważniejszych założeń analizowanej koncepcji jednoznacznie wynika, że zmierza ona do inicjowania aktywności językowej, która oddziałująca na procesy poznawcze, staje się istotnym składnikiem osobistego rozwoju, niezamykającego się wraz z zakończeniem edukacji formalnej. Nie budzi wątpliwości również to, że pielęgnuje uczniowską świadomość językową, pojmowaną jako rezultat splotu jednostkowych doświadczeń w kreowaniu znaczeń oraz kulturowych konwencji i praktyk językowych, których dostarczają naturalne, niewymuszone interakcje.

I chociaż namysł nad projektem wyzwala optymistyczne myślenie, z nadzieją pozwala patrzeć na przyszłość uczniów, to jednak w warunkach polskiej szkoły koncepcja umiera. Ten outsiderski projekt reformy oddolnej wyrastający z głębokiej znajomości prakty-

ki, spójny i głęboko uzasadniony teoretycznie znika z rynku wydawniczego. W polskiej szkole nie ma przestrzeni dla refleksji o istotnych problemach w kształceniu: jak używać umysłu i wyobraźni, jak nie marnotrawić naturalnej ciekawości poznawczej i wrażliwości emocjonalnej, wrodzonego potencjału każdego dziecka. Nie służy temu niezachwiane przywiązanie do anachronicznych prawd, które sankcjonują banał i ogólną infantyлизację wymagań, doraźność celów edukacji i bardzo wąskie horyzonty kształcenia. Główną przyczyną nieprzystawalności edukacji do jej rzeczywistych zadań jest, jak słusznie diagnozuje autorka projektu, „chciwość, ignorancja, narcyzm i arogancja wydawniczych decydentów na wolnym edukacyjnym rynku, pozorowanie nowego i konserwowanie starego, powierzchowne kształcenie nauczycieli do szkół, jakich już nie ma. Między bajki, między pieśni i powieści włożyć trzeba deklaracje, że w praktyce chodzi o uczniów i o jakość edukacji” (Kłakówna 2014: 334–338).

Te dające się wyizolować z różnorodnej masy zjawisk tendencje, niewątpliwie niekorzystne, narastają lawinowo, chaotycznie, zaskakują dynamizmem oraz zasięgiem i skutecznością oddziaływania, stają się znakiem czasu. Można by założyć, że tempo, w jakim się nasilają, zwolni, osłabnie ich atrakcyjność, a z chaosu wyłoni się nowy ład. Jednak pod powierzchnią zjawisk, o których trudno sądzić, że mają charakter przejściowy, kryją się nowe zagrożenia: na rynku wydawniczym pojawia się „Nasz elementarz” – państwowy i obowiązkowy podręcznik dla klas I–III. Tak oto dochodzi do tego, że edukacja szkolna traci sens, a masowa szkoła powszechna staje się przechowalnią, w której miliony dzieci tracą czas.

Literatura

- Bartmiński J. (red.) (1999), *Językowy obraz świata*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Dąbrowska A., Anusiewicz J. (red.) (2000), *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dąbrowski M. (red.) (2009), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (red.) (2011), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasiści 2010. Raport z badań ilościowych*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M., Żytko M. (red.) (2008), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Cz. 2: Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*. Warszawa, CKE.
- Dijk van T.A. (2001), *Krytyczna analiza dyskursu*. W: T.A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Tłum. G. Grochowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Duszak A., Fairclough N. (red.) (2008), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków, Universitas.
- Eliot L. (2003), *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Tłum. A. Jankowski, Poznań, Media Rodzina.

- Eliot L. (2011), *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym robić*. Tłum. K. Puławski, Poznań, Media Rodzina.
- Gadamer H.-G. (2000), *Język, słowo, dzieje*. Przeł. K. Michalski, Warszawa, PIW.
- Godlewski G., Mencwel A., Sulima R. (oprac.) (2003), *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów. Wiedza o kulturze*. Warszawa. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gopnik A., Meltzoff N.A., Kuhl K.P. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*. Tłum. E. Haman, P. Jackowski, Poznań, Media Rodzina.
- Gopnik A. (2010), *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*. Tłum. M. Trzczińska, Warszawa, Prószyński Media.
- Jabłońska B. (2009), *Krytyczna analiza dyskursu*. W: B. Jabłońska, *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Klein N. (2004), *No Logo*. Tłum. H. Pustuła, Izabelin, Świat Literacki.
- Klus-Stańska D. (1999), *Aby teoria nie zniewalała. Historia kilkunastu spotkań z kandydatami na nauczycieli*. W: A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka, *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa, MEN.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kłakówna Z.A. (2014), *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Kraków, Universitas.
- Kłakówna Z.A., Wiatr K., Steczko I. (2007), *Nowe To Lubię!*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna Z.A. (2003), *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Langacker R.W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*. California, Stanford University Press.
- Langacker R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. California, Stanford University Press.
- Martyniuk W. (1999), *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*. „Nowa Polszczyzna”, 1.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mrazek H. (1998), *Komunikacyjny model nauczania*. „Nowa Polszczyzna”, 1.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Tłum. A. Lipiński, Słupsk, Dobra Literatura.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk, GWP.
- Whorf B. (1982), *Język, myśl, rzeczywistość*. Tłum. T. Hołówka, Warszawa, PIW.
- Wilińska M. (2010), *Krytyczna analiza dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach*. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Zwiernik J. (2005), „*Globalny dzieciak*”. W: J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.