

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN

Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki
e-mail: mkin@eczgierz.pl

Obszary rozbieżności między dyskursem podręcznikowym a dziecięcym (na przykładzie mikrosystemu „dom”)

Aby szczegółowo opisać różnice w dyskursie podręcznikowym i dziecięcym, posłużyłam się, stosowanymi na gruncie dociekań kognitywistycznych kategoriami językowego obrazu świata i tekstowego obrazu świata oraz wybranymi podkategoriami: punktu widzenia i perspektywy, typu racjonalności, sposobu kategoryzowania, stereotypowego i aksjologicznego oglądu rzeczywistości. Założyłam, że wybór kategorii i podkategorii nie tylko umożliwi zbadanie narzuconych znaczeń dyskursu podręcznikowego, ale przede wszystkim pozwoli dostrzec sam proces powstawania, wyłaniania się obrazu świata z perspektywy dzieci.

Przyjęty model analizy uruchamia refleksję o koniecznych zmianach, demaskuje opresywność języka podręcznikowego, a także zachęca do poszukiwania warunków do inicjowania wypowiedzi dzieci.

Słowa kluczowe: *dyskurs podręcznikowy, dyskurs dziecięcy, kognitywizm, językowy obraz świata, tekstowy obraz świata, punkt widzenia i perspektywa, typ racjonalności, sposób kategoryzowania, stereotypowy i aksjologiczny ogląd rzeczywistości*

W podjętej próbie zrekonstruowania horyzontu pojęciowego i aksjologicznego, które da się wyabstrahować z podręczników, z językowo-kulturowego obrazu świata wyłaniającego się z wypowiedzi dzieci, pragnęłam uwyraźnić skalę kryzysu edukacji i zaznaczyć najdotkliwsze punkty nieprzystawalności.

Praktyka pokazuje bowiem, że wciąż aktualne jest przekonanie o konieczności przekazywania za pośrednictwem podręcznika wyłącznie treści o charakterze normatywnym i postulatycznym, nie dostrzegając ich fikcyjności, wąskiego, lokalnego zakresu tematów, jednostronnego, upraszczającego optymizmu, nieuchronnie prowa-

dążącego do infantylizacji wszelkich znaczeń (zob.: Klus-Stańska 2010, s. 51–103). Prowadzone przez D. Klus-Stańską (2004, 2007; 2009) i E. Zalewską (2006; 2009) gruntowne analizy i diagnozy podręcznikowych treści (doboru, pochodzenia, zakresu, klimatu znaczeń oraz oczekiwanego stosunku do znaczeń) uzasadniają wnioski o destrukcyjnym wpływie podręcznikowej bazy na przebieg i rezultaty procesu edukacji. Treści podręcznikowe przyczyniają się do wygaszania krytycznego myślenia dzieci – spłykania dziecięcego rozumienia świata społecznego oraz osłabiania ich poczucia kontroli intelektualno-interpretacyjnej nad znaczeniami tekstu (zob.: Klus-Stańska 2002, s. 210–211; 2004, s. 24–26).

Modelując obraz zmitologizowanej rzeczywistości, unicestwia się szansę na to, by kontakt z podręcznikiem uczynić ważnym doświadczeniem egzystencjalnym. Nieautentyczność świata przedstawionego sprawia, że podręcznik traci bezpowrotnie możliwość spotkania z osobistą wiedzą uczniów; przestaje być miernikiem wiarygodności, źródłem pytań i problemów o wymiarze indywidualnym i społecznym.

Kategorie kognitywistyczne w opisywaniu rzeczywistości edukacyjnej

Aby zidentyfikować obszary rozbieżności między dyskursem podręcznikowym i dziecięcym, badania przeprowadziłam z perspektywy kognitywistycznej interpretacji krytyczno-emancypacyjnej. Zastosowana strategia badawcza pomogła rozpoznać, jak w dyskursie podręcznikowym i uczniowskim uobecniają się treści istotne, nieusuwalne z ludzkiego doświadczenia, skupione wokół wartości nadających sens życiu.

Rozpoznananiu znaczących napięć i uwikłań między dyskursem podręcznikowym a dziecięcym służyły kognitywistyczne kategorie: językowego obrazu świata oraz tekstowego obrazu świata, a także podkategorie: punktu widzenia i perspektywy, profilowania i profilu, kategoryzowania oraz stereotypowego i aksjologicznego oglądu rzeczywistości (zob.: Nowakowska-Kempna 1995, s. 9–28; Ożdżyński 1995, s. 32–65).

Językowy i tekstowy obraz świata

Językowy obraz świata i jego szczególna postać uobecniająca się w tekstach (tekstowy obraz świata) odzwierciedla charakter postrzegania i ujmowania świata (wszystkich jego wymiarów: materialnego, duchowego, psychicznego, emocjonalnego). Stanowi zespół sądów wyrażonych i utrwalonych w języku osobniczym, indywi-

dualnym (tzn. w użyciu kategorii gramatycznych: osoby, liczby, rodzaju, czasu, trybu, przypadku; wykorzystaniu/zastosowaniu słownictwa i frazeologii oraz kliszowanych tekstów, np. przysłów), ale też funkcjonującym jako społeczne narzędzie komunikacji (w przekonaniach, mitach i rytuałach), które narzuca pewne wyobrażenia i stereotypizuje sądy (zob.: Bartmiński, Tokarski 1986; Tabakowska 1995; 2004). Językowy obraz świata jest więc obrazem silnie nacechowanym subiektywnie, zarazem może być pojmowany jako utrwalony w kulturze, zakorzeniony i uwspólniony w wiedzy społecznej stosunek do rzeczywistości.

Punkt widzenia i perspektywa

Punkt widzenia wraz z perspektywą umożliwiają rozpoznanie stosunku podmiotu mówiącego do różnych spraw, informują o jego przekonaniach, ocenach, stanach wiedzy, rozumienia i interpretacji. Odmienne punkty widzenia modelują zróżnicowane struktury semantyczne, dobór środków językowych, odmiany stylowe, strategie argumentacji, a także sposoby wartościowania (zob.: Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, Nycz 2004). Każde użycie języka wpływa zatem na praktyki komunikacyjne, co więcej, wytwarzając swoiste matryce językowe i myślowe stanowi próbę „zniewolenia odbiorców” (zob.: Klus-Stańska 2009, s. 33–41). Rodzi się zatem pytanie: z jakiego punktu widzenia wczesna edukacja pokazuje dzieciom obraz świata; czy dziecko w roli ucznia jest skazane na jednostronny jego obraz, czy też możliwe jest wpisanie w dyskurs edukacyjny różnych punktów widzenia, subiektywnych sposobów kategoryzowania i wartościowania zjawisk?

Profilowanie i profil

Ogląd sytuacji z przyjętej perspektywy staje się subiektywną konceptualizacją w wyniku profilowania, które polega na kształtowaniu obrazu przedmiotu przez ujęcie go w określonych fasetach, takich jak rodzaj, pochodzenie, cechy, wygląd, funkcje, działania, zdarzenia, przeżycia, czas i miejsce występowania. Wyeksponowanie jednych faset przy jednoczesnym pomijaniu roli innych powoduje zmianę w językowym oraz tekstowym obrazie świata (Bartmiński 1993).

Profil jest więc zrelatywizowanym podmiotowo poglądem o pojęciu, ukształtowanym przez dobór faset stosownie do przyjętej wiedzy o świecie. Znaczenia nabiera zatem problem: w jaki sposób wyprofilowany w dyskursie edukacyjnym obraz świata modeluje dziecięce sposoby interpretowania, rozumienia i kategoryzowania zjawisk.

Sposoby kategoryzowania

Poddając analizie sposoby kategoryzowania w tekstowym obrazie świata podręczników i językowym obrazie świata uczniów, szukałam odpowiedzi na pytania: Jakie światy „kryją” się za odmiennymi (podręcznikowymi lub dziecięcymi) sposobami kategoryzacji? W jaki sposób wybór modelu kategoryzacji profiluje szkolne spojrzenie na świat (przez pryzmat podręczników), a w jaki sposób dziecięce?

Przyjmując założenie, że całkowita obiektywizacja w opisywaniu rzeczywistości jest praktycznie nieosiągalna (obserwator nigdy nie jest doskonale obiektywny, absolutnie wszechwiedzący, ani w pełni neutralny), istotne różnice między odmiennymi sposobami porządkowania doświadczeń w podręcznikowym i dziecięcym modelu kategoryzowania szczególnie wyraźnie uwidoczniły się w stopniu obiektywności (unikanie *vs.* ukazywanie subiektywnych spostrzeżeń percepcyjnych podmiotu) oraz czasowo-przestrzennej perspektywie poznawczej (zawężanie *vs.* rozszerzanie zasięgu przestrzennego) (zob.: Grzegorzczkova, Pajdzińska 1996; Taylor 2001).

Stereotypowy i aksjologiczny ogląd rzeczywistości

Nieodzowny element wyboru, ujawniający się przy tworzeniu wstępnej kategoryzacji przedmiotu determinuje interpretacja, a często również ocena, będąca odbiciem hierarchii wartości. Aby wykazać, jak wartościowane są pojęcia w tekstowym obrazie świata podręczników i w jaki sposób dzieci mówią o wartościach, spróbowałam ustalić, jakie jest „nasylenie języka wartościami” w podręcznikach oraz jakie wartości sterują konstruowaniem wizji świata uczniów doświadczających chaotycznej i nieprzewidywalnej rzeczywistości. Konfrontowanie podręcznikowych i dziecięcych sposobów wartościowania służy wydobyciu odmiennych horyzontów aksjologicznych. Uczeń 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.

Strategie rekonstruowania znaczeń

Językowe strategie „zapisywania” świata w interpretacjach dziecięcych, a także tekstowe sposoby odzwierciedlania stosunku do świata w podręcznikach, rekonstruowałam z wyprowadzonych z dyskursu podręcznikowego znaczeń, które pogrupowałam w czterech modelach środowiskowych:

- 1) mikrosystemowym – obejmuje wzorce czynności, ról, stosunków międzyludzkich, z jakimi dziecko spotyka się w danym środowisku: rodzinnym, szkolnym, a także towarzyskim;
- 2) mezosystemowym – odnosi się do relacji między różnymi środowiskami;
- 3) egzosystemowym – skupione jest wokół układów zewnętrznych, które oddziałują pośrednio na dziecko i rodzinę obcującą z ludźmi i z przedmiotami, podlegającą organizacji przestrzennej i czasowej;
- 4) makrosystemowym – uobecniającym systemem przekonań czy utrwalonych tradycją wzorów, względnie niezależnych od regulacji formalnoprawnych i wpływu bieżących zdarzeń.

Uznałam, że stosując wyprowadzony z modeli środowiskowych U. Bronfenbrennera (1979) układ tematyczny, zbadałam wyprofilowany w wypowiedziach dziecięcych oraz wymodelowany w podręczniku zestaw typów relacji, jakie dziecko nawiązuje w procesie wrastania w rzeczywistość. W przypadku badania dziecięcego namysłu nad egzystencjalnymi wymiarami ludzkiego bytu przestrzenie semantyczne uszczegółowiłam w tematach problemów: 1) dom, 2) ja i szkoła, 3) wśród ludzi, 4) świat (czas i przestrzeń).

Refleksję i dyskusję nad treściami istotnymi, nieusuwalnymi z ludzkiego doświadczenia, inicjowałam w warunkach urozmaiconego, inspirującego i pobudzającego rozwój środowiska edukacyjnego. Źródłem problematyki, w której dominował wymiar egzystencjalny, aksjologiczny i metafizyczny, była grupa odpowiednio dobranych tekstów literackich.

Teksty literackie w pierwszej sekwencji „dom” pozwoliły dzieciom dostrzec możliwe powiązania między rzeczywistością a marzeniami o prawdziwym domu, uruchomiły dziecięcy namysł nad dbałością o codzienność i kulturę świętowania (fragment: *Tatusz Muminka buduje dom* – Tove Jansson), stworzyły możliwość odkrycia relacji panujących w rodzinie (*Czekam na mamę* – Joanny Papuzińskiej), lęków, które mimo poprawnych relacji rodzinnych żywo dotykają dziecka (*Czarna jama* – Joanny Papuzińskiej), a także przyczyniły się do wyzwolenia refleksji o doświadczaniu realnych trosk trapiących domowników (*Dziewczynka z zapalkami* – Hansa Christiana Andersena, artykuły prasowe: *Dziewczynka z zapalkami*, *Utrzymuję mamę z tatą*, *200 milionów dzieci pracuje*).

Sekwencja ujmująca wątek „szkoły” zgromadziła teksty, które pozwoliły odkrywać rozbieżności między konkretnymi doświadczeniami szkolnymi a osobistymi pragnieniami niezaspokajanymi przez szkołę (*Marzenia* – Joanny Kulmowej), otworzyły na myślenie o zaangażowaniu się w zmianę rzeczywistości szkolnej (fragmenty: *Pippi idzie do szkoły* i *Pippi pisze list i idzie do szkoły – ale tylko na krótko* – Astrid Lindgren) oraz pobudziły refleksję nad prawem do bycia innym, akceptacją różnorodności upodobań, myśli i emocji, podejmowaniem współdziałania w miejsce rywalizacji (*Kubuś Puchatek* – Alana A. Milne’a).

Sekwencja „wśród ludzi” skupiła teksty, które stworzyły przestrzeń do rozmowy z dziećmi o nawiązywaniu kontaktu, o tym, jak wzbudzić zaufanie, jak zaufać i budo-

wać przyjaźń (*Królowa Śniegu* – Hansa Christiana Andersena), pomagały racjonalizować problemy ze znalezieniem przyjaciela (*Mały Książę* – Antoine’a de Saint-Exupéry’ego) oraz umożliwiły wartościowanie przyjaźni poddawanej próbie (*Doktor Dolittle i jego zwierzęta* – Hugh J. Loftinga).

Kończąca osvajanie z daleką od konkretnych problematyką metafizyczną sekwencja „świat” (czas i przestrzeń), zgrupowała teksty, które wyzwalały uczniowskie myślenie o czasie jako bezcennym skarbie, który zbyt łatwo tracimy, oraz o ludzkim uwikłaniu w czas (*Szybko!* – Danuty Wawiłow), zogniskowały uwagę dzieci na sensownym, mądrym korzystaniu z czasu i uruchomiły skojarzenia dotyczące bezproduktywnej powolności i bezrefleksyjnego pośpiechu (*W Dolinie Muminków* – Tove Jansson, fragment: *Numer pierwszy w moim zbiorze*). W kontakcie z tekstami literackimi i w próbach własnego „przekładu” dzieci odkryły, że czas, który jest wszechwładny i wszechobecny, przenika wszystko; teksty stworzyły też okazję do rozmów o dziecięcej wizji oceniającej wędrówki-ucieczki (*Wędrówka* – Danuty Wawiłow), rozciągniętej w czasie i przestrzeni (*Bracia Lwie Serce* – Astrid Lindgren).

Wyjście poza krąg oczywistych i banalnych tematów wymagało uwzględnienia kilku warunków wstępnych podczas organizowania sytuacji edukacyjnych i przyjęcia zasad niedyrektywnego stylu pracy. Opierało się na zaufaniu do dziecięcych kompetencji poznawczych: wrażliwości emocjonalnej, ciekawości, zdolności tworzenia nieszablonowych skojarzeń. Wymagało akceptacji dla odkrywczych, śmiałych koncepcji oraz uznania prawa do zajęcia własnego stanowiska w dyskutowanej kwestii i podejmowania autonomicznych decyzji.

Analizie poddałam zarówno konceptualizacje jednostkowe, jak i typowe dla subkultury dziecięcej i kultury szkoły. Takie ujęcie obrazu świata wyprofilowanego w różnorodnych wypowiedziach uczniowskich miało umożliwić opisanie ewolucji znaczenia: od potocznej bazy kognitywnej poprzez reinterpretację naukową (szkolną) do własnego, oryginalnego ujęcia albo do naśladowania ujęć z języka dorosłych. Wiedza jest bowiem „niegotowa”, co oznacza, że nie istnieje ostateczny sens pojęcia. Badaczka musi więc interesować nie tylko to, co poznawane, ale również rekonstrukcja drogi myślowej dziecka, jego zdolności poznawczych, które ujawniają się podczas tłumaczenia złożonych pojęć egzystencjalnych.

„Mapa” rozbieżności (na przykładzie mikrosystemu dom)¹

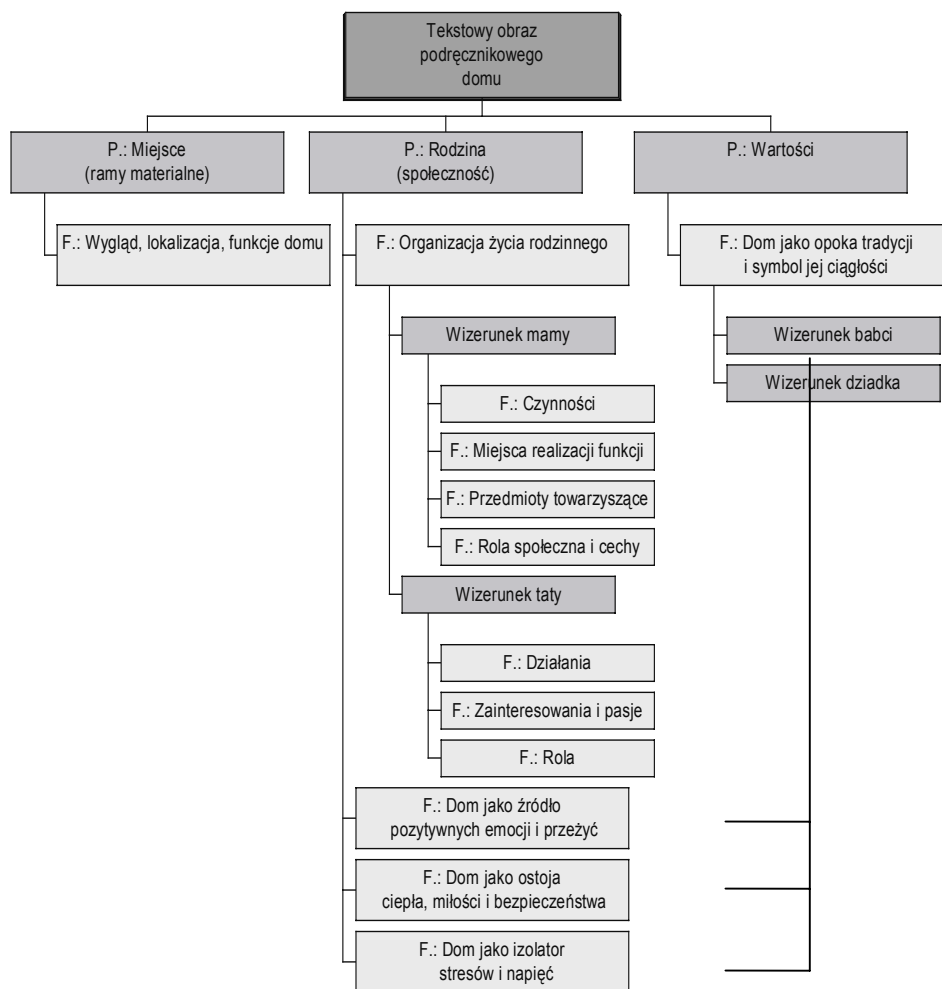
Przyjęty przeze mnie model analizy pozwalał obserwować nie tylko zastany obraz rzeczywistości wyprofilowanej w podręczniku, ale też sam proces powstawania, wy-

¹ W tym fragmencie omówiłam część wyników badań, które w całości prezentowane są w monografii: Wiśniewska-Kin 2013.

łaniania się obrazu świata z perspektywy dzieci, tworzenia się dziecięcej wiedzy osobistej w konfrontacji z mentalnym wdrukowywaniem gotowych wyobrażeń i określonych schematów poznawczych.

Kody domu

Podręcznikowy (tekstowy) obraz domu, uderzająco rozbudowany w porównaniu z pozostałymi modelami środowiskowymi, można przedstawić za pomocą trzech wyrazistych profili oraz współtworzących je dość licznych faset. Tymi profilami są: materialny, społeczny i aksjologiczny wymiar domu, a fasety to: wygląd, lokalizacja, funkcje domu;



Wykres 1. Podręcznikowe sposoby kategoryzacji domu

organizacja życia rodzinnego; dom jako opoka tradycji i symbol jej ciągłości; jako źródło pozytywnych emocji i przeżyć; jako ostoja ciepła, miłości i bezpieczeństwa; jako izolator stresów i napięć. Ich semantyczne wypełnienie – od cech fizycznych domu poprzez relacje rodzinne po treści wartościujące – pokazuje wykres 1².

Z doboru i układu profilów oraz faset wyłania się zmitologizowany obraz podręcznikowego domu i jego domowników. Wyidealizowany wizerunek podręcznikowej mamy utrwała hierarchia cech w ramach faset. Dominują fasety typu: czynności, miejsca realizacji funkcji, konwencjonalne przedmioty towarzyszące mamie, rola społeczna i cechy (postawa, relacje z najbliższymi osobami), a jednocześnie pomijana jest rola innych faset, takich jak funkcje czy działania (aktywność pozadomowa). Mama pokazana jest tylko w roli rodzicielki, żywicielki, gospodyni, opiekunki dzieci, która z wielkim oddaniem wykonuje liczne czynności domowe oraz z czułością i troskliwością sprawuje opiekę macierzyńską.

Równie stereotypowo wyprofilowany jest obraz podręcznikowego taty. W strukturze fasetowej przeważają bowiem działania/czynności w sferze bytowej, kulturowej i wychowawczej oraz rola ojca jako żywiciela, opiekuna, przewodnika po świecie i wychowawcy. Opisywane w obrębie aspektu bytowego rodzaje aktywności podręcznikowego taty utrwalają stereotypowe myślenie o jego działalności zarobkowej. Tę konotację wzmacnia faset: czynności ojca w sferze kulturowej i wychowawczej. Podręcznikowy tato, w przeciwieństwie do mamy, znajduje czas na pasje i zainteresowania. Sprawdza się też w roli przewodnika po świecie i wychowawcy: rozwija intelektualnie swoje dzieci oraz ich aspiracje kulturalne, dba również o rozwój fizyczny.

Dopełnieniem tego odrealnionego obrazu domu „rodziny” jest wizerunek dzieci (o nienagannym wyglądzie, wzorowych cechach charakteru, przykładowym zachowaniu) oraz wizerunek dziadków. Babcia w roli opiekunki i dziadek w roli wychowawcy ukierunkowują wnuczęta moralnie, uczą zasad postępowania, uruchamiają namysł nad celowością własnych działań, swoim przykładem pokazują, co jest w życiu ważne i niezmiennie. Wnuczęta, obcując z nimi, szybciej dojrzewają intelektualnie i emocjonalnie.

Badania pokazały, że taki sposób profilowania domu uniemożliwia namysł nad treściami, które mogłyby wskazać na istnienie trudnych problemów społecznych. Dekonstrukcji domowego mitu domaga się podręcznikowe wyobrażenie domu w sensie materialnym, społecznym i aksjologicznym.

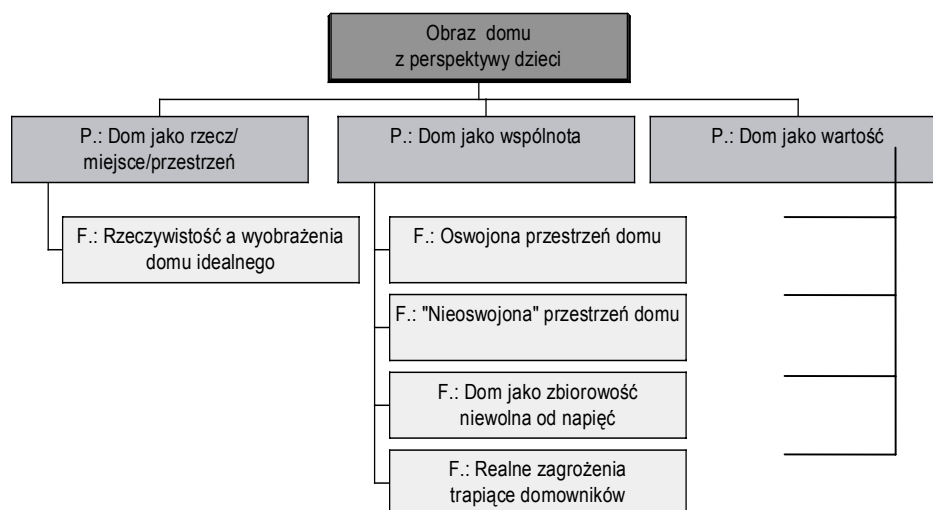
Dyskurs podręcznikowy wykluczył profil: realne troski i zagrożenia trapiące domowników. Pomiął to, że współczesna rodzina przechodzi obecnie kryzys spowodowany różnymi przyczynami: licznymi rozwodami, separacjami, obciążeniem zbyt dużym bagażem codziennych zadań, utratą pracy lub bezskutecznym jej poszukiwaniem, a także rozziwem międzypokoleniowym.

² W wykresach uwzględniam dwa kwalifikatory. Podaję je w skrótach literowych: *P.* (profil), *F.* (faset).

Epizodycznie pojawiające się opisy sytuacji, w których uczniowie są zapoznawani z zachowaniami domowników w starciu z oddziaływaniem nieprzewidywalnych czynników zewnętrznych, zostały w podręczniku spłycone i zbanalizowane. W fasecie: dom jako miejsce izolacji od stresów i napięć dominują oderwane od rzeczywistego kontekstu znaczenia społeczne. Wyidealizowana rodzina zawsze sprawnie adaptuje się do nowych, często dramatycznych warunków. Ustrukturyzowanie i uporządkowanie cech w obrazie podręcznikowego domu czyni dyskurs podręcznikowy zamkniętym na autentyczne problemy uczniów. Ich dramaty i realne troski są szkole obojętne.

Dziecięce wyobrażenie domu

Rekonstrukcja językowego obrazu domu z perspektywy dzieci umożliwiła zobrazowanie trzech profili: domu jako rzeczy-miejsca (przestrzeni), domu jako wspólnoty, domu jako wartości. Profile te dzieci wypełniały elementami znaczeniowymi w pięciu fasetach, a były to: rzeczywistość a wyobrażenia domu idealnego, oswojona przestrzeń domu, „nieoswojona” przestrzeń domu, dom jako zbiorowość niewolna od napięć, realne zagrożenia trapiące domowników.



Wykres 2. Dziecięce sposoby kategoryzacji domu

W przeciwieństwie do podręcznikowych sposobów kategoryzacji domu w dyskursie dziecięcym dominują znaczenia wykraczające poza obszar oczywistości. Sensy wyprowadzone z opisu fasetowego ujawniły dziecięce sposoby wartościowania i racjonalizowania zauważanej i przeżywanej rzeczywistości w różnych jej wymiarach. Znaczenia urzeczywistnione w profilu: dom jako wspólnota, ujawniły obraz rodziny jako zbiorowości społecznej niewolnej od napięć, odsłoniły dom jako brutalną rze-

czywistość z zagnieżdżonymi w nim lękami i samotnością. Obnażyły niepokojąco rozległy obszar problemów współczesnych domów. Z perspektywy dzieci rodzinie najbardziej zagraża ona sama: zauważają, że codzienność uwikłana w przypadek i bylejałość – przestrzeni, miejsc, spotkań, rozmów – ujawnia napięcia i kontrasty w relacjach społecznych, naruszanych przez kulturę audiowizualną, piętrzące się obowiązki zawodowe oraz zmianę w systemie wartości. W ich rozumieniu rozmywa się potrzeba wszelkiej poważnej rozmowy: zamiast mądrej wymiany myśli pojawia się zdawkowa i miałka wymiana informacji.

Badani uczniowie wartościowali dom nie tylko w kategoriach „jak być nie powinno”, ale też „jak powinno być”. Profil: dom jako wartość, uszczegółowiony w fascie: rzeczywistość a wyobrażenia domu idealnego, zobrazował dziecięce zmagania z rozumieniem kulturowego archetypu domu i rodziny. Z punktu widzenia dzieci prawdziwy dom „rodzina” stwarza więzi emocjonalne, zapewnia bezpieczeństwo, wzajemne oddanie, troskę, a nade wszystko miłość. Prawdziwy dom jest miejscem, do którego domownicy w chwilach zagrożenia zawsze wracają i w którym chętnie przebywają.

Z fasetowego uporządkowania cech w ramach tych samych trzech profili obecnych w dyskursie podręcznikowym i dziecięcym wyłaniają się zdecydowane rozbieżności w obrazie domu: podręcznikowy dom podlega mistyfikacji, dziecięcy zaś uruchamia znaczenia, które nie sprowadzają się do mówienia o świecie danym, niejako gotowym, skończonym, zamkniętym.

Podsumowanie i wnioski

1. Przyjęty model analizy uruchamia refleksję o koniecznych zmianach, związanych z innym niż dotychczas rozumieniem apriorycznie ustanowionego dyskursu podręcznikowego oraz płynnego zjawiska, jakim jest dyskurs dziecięcy z jego wielorakimi uwikłaniami kulturowymi: demaskuje opresywność języka podręcznikowego (najmłodszy użytkownicy języka obcuja z ograniczonym, ubogim i infantylnym zasobem leksykalnym oraz z konstrukcjami składniowymi przepelnionymi nachalnymi rymowaniami), a także zachęca do poszukiwania języka emancypującego wyzwalanego w inspirującym środowisku edukacyjnym.
2. Pozwala zatem przełożyć na praktykę refleksję o edukacji, która zmniejsza rozdzźwięk między skutkami działań edukacyjnych a rzeczywistymi możliwościami poznawczymi dzieci.
3. Sprzyja też ujawnieniu statusu dyskursów: dyskurs podręcznikowy jest preferowany w edukacji wczesnoszkolnej, dyskurs dziecięcy zaś jest ograniczany, a niejednokrotnie negowany i odrzucany.

4. Ułatwia skonstruowanie „mapy rozbieżności teoretyczno-ideologicznej”, czyli rozpoznanie jawnych założeń, wartości i intencji oraz dochodzenie do ukrytych sensów i znaczeń, będących źródłem reprodukcji określonego (niesprawiedliwego) świata (za M. Foucaultem i P. Bourdieu).

Bibliografia

- BARTMIŃSKI J., 1993, *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*, [w:] J. Bartmiński, R. Tokarski (red.), *O definicjach i definiowaniu*, Lublin.
- BARTMIŃSKI J., NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA S., NYCZ R., (red.), 2004, *Punkt widzenia w języku i w kulturze*, Lublin.
- BARTMIŃSKI J., NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA S., NYCZ R., (red.), 2004, *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, Lublin.
- BARTMIŃSKI J., TOKARSKI R., 1986, *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, [w:] T. Dobrzyńska (red.), *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, Wrocław.
- BRONFENBRENNER U., 1979, *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Mass.
- GRZEGORCZYKOWA R., PAJDZIŃSKA A. (red.), 1996, *Językowa kategoryzacja świata*, Lublin.
- KLUS-STAŃSKA D., 2002, *Narracje w szkole*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk.
- KLUS-STAŃSKA D., 2004, *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*, [w:] A. Klim-Klimaszewska (red.), *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, Siedlce.
- KLUS-STAŃSKA D., 2007, *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [in:] R. Rinkevica (ed.), *Literatura un kultura: process, mijedarbiba, problemas*, Daugavpilis.
- KLUS-STAŃSKA D., 2009, *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*, [w:] E. Smak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*, Opole.
- KLUS-STAŃSKA D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa.
- NOWAKOWSKA-KEMPNA I., 1995, *Zastosowanie analizy kognitywnej do badania języka dzieci i młodzieży*, [w:] J. Ozdzyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków.
- OZDZYŃSKI J., 1995, *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedziach dziecka*, [w:] J. Ozdzyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków.
- OZDZYŃSKI J., 1995, *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*, [w:] J. Ozdzyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków.
- TABAKOWSKA E., 2004, *Kognitywizm po polsku – wczoraj i dziś*, Kraków.
- TAYLOR J.R., 2001, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, tłum. A. Skucińska, Kraków.
- WIŚNIEWSKA-KIN M., 2013, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź.
- ZALEWSKA E., 2006, *Autorskie programy kształcenia dla klas I–III jako przyczynek do dezintegracji w edukacji zintegrowanej*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Gdańsk.
- ZALEWSKA E., 2009, *Programy i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa.

**The areas of discrepancies between the discourse of the textbook
and the discourse of children
(based on the example of the home microsystem)**

In order to describe in detail the differences between the discourse of a textbook and the discourse of children I used categories – applied in the area of cognitive considerations – concerning the language image of the world and the text image of the world, as well as selected sub-categories: the point of view and perspective, type of rationality, method of categorizing, stereotypical and axiological overview of the reality.

I assumed that the choice of categories and subcategories will not only allow to investigate the imposed meanings of the textbook discourse, but – above all – will make it possible to notice the very process of formation, the emergence of the image of the world from the perspective of children. The adopted analysis model launches reflection on the necessary changes, exposes the oppressiveness of the language of the textbook and encourages exploring the conditions to initiate the language of children.

Keywords: *the discourse of a textbook, the discourse of children, the cognitive science, the language image of the world, the text image of the world, point of view and perspective, type of rationality, method of categorizing, stereotypical and axiological overview of the reality*