

Monika Wiśniewska-Kin



DOMINACJA A WYZWOLENIE

Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

Monika Wiśniewska-Kin

DOMINACJA A WYZWOLENIE

Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2013

Monika Wiśniewska-Kin – Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Maria Szczepska-Pustkowska

OPRACOWANIE KOMPUTEROWE

Zdzisław Gralka

PROJEKT OKŁADKI

Joanna Wiszniewska-Domańska
przy współpracy *Krzysztofa Tyczkowskiego*

Wydrukowano z dostarczonych Wydawnictwu UŁ gotowych materiałów

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, 2013

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.6089.13.0.H

ISBN 978-83-7525-794-6

e-ISBN 978-83-7969-175-3

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Druk i oprawa: Quick Druk

Spis treści

Wprowadzenie	5
1. Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji	15
1.1. Pytania o źródła stagnacji szkoły	15
1.2. Próba wskazania środków zaradczych	18
2. Poszukiwanie miejsca dla dyskursu dziecięcego w psychologicznych teoriach uczenia się	23
2.1. Znaczenie środowiska edukacyjnego w rozwijaniu możliwości poznawczych dzieci w teorii Lwa S. Wygotskiego	25
2.2. Wspomaganie uczenia się w Brunerowskiej pedagogice wzajemności	30
2.3. Rola społecznych interakcji i wspólnego zaangażowania w koncepcjach H. Rudolpha Schaffera i Davida Wooda	35
2.4. Pobudzanie aktywności poznawczej w upośrednionym uczeniu się według koncepcji Reuvena Feuersteina i Pniny S. Klein oraz Ragnara Rommetveita	41
3. Dyskursy podręcznikowy i dziecięcy w kognitywistycznym ujęciu krytyczno-emancypacyjnym	50
3.1. Źródła paradygmatu kognitywistycznego	50
3.2. Kognitywizm jako nowy kontekst teoriopoznawczy badań edukacyjnych ...	60
3.3. Kategorie dominacji i wyzwolenia w opisywaniu rzeczywistości edukacyjnej	88
3.4. Sposoby rozumienia dyskursu podręcznikowego i dziecięcego	94
4. Dyskurs podręcznikowy jako narzędzie dominacji	100
4.1. Teksty podręcznikowe – w kręgu spraw dobrze znanych	100
4.2. Koniunkturalizm pedagogiczny książki obrazkowej	103
4.3. Model komunikacji generowany przez podręcznik	106
4.4. Działania metodyczne podporządkowane koncepcji pedagogicznej podręcznika	111
5. Dyskurs dziecięcy jako forma edukacji wyzwalającej	118
5.1. Warunki dorastania do wolności	120
5.2. Wzrastanie w postawie empatii i odpowiedzialności	131
5.3. Bycie wspólnotowe – dorastanie do poszanowania odrębności	137
5.4. Dorastanie do roztropnego spożytkowania czasu i przestrzeni	141

6. Wybór jakościowych strategii badawczych	149
6.1. W poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego	149
6.2. Rozszerzenie perspektywy, czyli o kognitywistycznych kategoriach badawczych	154
6.3. Sformułowanie celów dla nowych wymiarów edukacji	161
6.4. Wnikanie w głąb badanych zjawisk z perspektywy uczestniczącej	164
6.5. Doświadczenie codzienności szkolnej	171
6.6. Sposób prezentowania materiału	174
7. Dyskurs podręcznikowy. Od dosłowności do idealizacji	176
7.1. Kody domu	176
7.2. Sfera szkoły	196
7.3. Kręgi wspólnoty	217
7.4. Pojmowanie czasu	229
8. Dyskurs dziecięcy. Wykraczanie poza obszar oczywistości	237
8.1. Wyobrażenie domu	238
8.2. Szkoła – jaka mogłaby być?	263
8.3. Razem z innymi – więzi wspólnotowe	277
8.4. To, co otacza, i to, czego nie widać	301
Zakończenie, czyli czas dla nowych pytań	322
Bibliografia	335

Wprowadzenie

Podstawowe pytania regulujące od zawsze sposób organizowania edukacji: czego, jak, dlaczego i po co uczyć, dramatycznie zde-rzają się z nową rzeczywistością. Zyskują niespotykany dotąd wymiar i ciężar.

Próbując (bez powodzenia) uporać się z zasadniczymi dylematami, choćby takimi: za ważniejszą uznać wiedzę czy umiejętności, zapew-niać praktyczne przygotowanie czy budzić potrzeby poznawcze, jak wychowywać, by uniknąć indoktrynacji – szkoła, co potwierdzają kanoniczne już badania Marii Dudzikowej, opowiada się po stro-nie tradycji, uznaje za oczywisty fundament swojego dzia-łania funkcję transmisyjną i adaptacyjną¹. Ta racja okazuje się tak silnie społecznie zakorzeniona, że dominujący model kształce-nia – skupiony na przyswajaniu gotowej wiedzy, utrwalaniu stereoty-pów myślenia i przystosowawczych zachowań – rzadko podlega krytyce, jakby jego anachroniczność była niezauważalna lub niepod-ważalna. I jakby rzeczywistość stała w miejscu.

Zachowawczości tej nie likwidują, ani nawet nie osłabiają różne chaotycznie podejmowane inicjatywy innowacyjne. Stają się one samouspokajającą grą pozorów i złudzeń, które w istocie tylko utrwa-lają stagnację i usprawiedliwiają bezwład. Co więcej, jak twierdzi Dorota Klus-Stańska, pozorowane zmiany i zakłamanie pedagogiczne to zjawisko znacznie gorsze niż otwarte negowanie alternatyw eduka-cyjnych, blokuje bowiem szansę otwarcia przestrzeni dla krytycznej dyskusji, która pomogłaby szukać wyjścia z pułapki nawykowego myślenia o celach kształcenia i również nawykowych, ograniczających praktyk edukacyjnych².

¹ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.

² D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] *Pedagogika wcze-snoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 77.

W swojej pracy poddaję analizie tylko jeden z wątków istotnych dla rozpoznania edukacyjnej dystrofii, lub raczej dysfunkcji szkoły. Chociaż szkole potrzebna jest totalna zmiana, w tej pracy zajęłam się elementarnym obszarem edukacji: dyskursem podręcznikowym i jego alternatywnym wariantem, dyskursem dziecięcym. Próbuję wskazać w dyskursie podręcznikowym miejsca rażąco oddalone od celu edukacji, która w konstytuowaniu podstawowych pojęć wyznaczających sens życia szuka zakotwiczenia w dyskursie dziecięcym.

Rezygnuję ze skrupulatnej analizy programów. Biorę pod rozwagę edukacyjny potencjał podręczników, ponieważ lokują się one na najniższym pięttrze organizacji procesu kształcenia i są punktem wyjścia dla metodyki. Dziecko nie styka się bezpośrednio ani z teorią edukacji, ani z programem, który z jakiejś teorii wyrasta. Tym, czego doświadcza realnie, namacalnie, jako edukacyjnej rzeczywistości, jest kontakt z podręcznikiem i nauczycielem.

W podjętej próbie zrekonstruowania znaczeń wpisanych w dyskurs podręcznikowy i uczniowski uzasadnień poszukiwałam w dotychczasowych badaniach. Zainteresowanie tymi dyskursami nie ma prostych odniesień do zagadnień podejmowanych w tradycji badań pedagogicznych.

W okresie sprzed transformacji ustrojowej podręcznik, jako ogólnopanaństwowe narzędzie indoktrynacji (przemocy symbolicznej polegającej na narzucaniu znaczeń kulturowych), stał się nośnikiem oficjalnej wykładni oczekiwań pod adresem młodych pokoleń. W badaniach tych podręczników ujawniła się tendencja do dbałości o niezmienny kształt powszechnie przyjętej jedynej wersji, z wpisana politycznie poprawną wizją świata. Analizy zmierzały do opracowania stałej struktury podręcznika, ujednocionej metody nauki czytania i pisania oraz obligatoryjnego zestawu treści, spełniających funkcję reprezentatywnej wiedzy do przekazania następnym pokoleniom³. Diagnozy

³ K. Sośnicki, *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Warszawa 1962; R. Więckowski, *Poszukiwanie nowej koncepcji elementarza*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971 nr 2, s. 167–174; *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa 1973; J. Zborowski, *Nowe koncepcje elementarza*, „Wychowanie w Przed-szkolu” 1976, nr. 9, s. 429–432.

obejmowały także reguły i zasady przyswajania narzuconej wiedzy, w tym strategię nauczania i uczenia się⁴.

Myślenie o podręczniku jako nośniku pluralizmu, odzwierciedlającego się w różnorodności koncepcji edukacji, w Polsce zostało wyzwolone w warunkach transformacji ustrojowej po 1989 roku. Zainicjowany w edukacji alternatywnej ruch programów autorskich uwolnił podręcznik z wyznaczonych ogólnie celów oraz wytycznych modelujących jego strukturę, rejestr tekstów i problemów⁵. Klimat wyzwolenia i otwartości sprzyjał powstawaniu ciekawych koncepcji wychowawczych i poznawczych, wspomagających uczniów w budowaniu własnego obrazu świata⁶.

Praktyka pokazała jednak, że droga od idei wpisanej w projekt podręczników autorskich owocujący powszechnie dostępnym programem, pakietem podręczników szkolnych wyposażonych w tzw. obudowę metodyczną, adresowaną do nauczycieli i uczniów, do realizacji programu na miarę czasu i na miarę dziecka jest zawila⁷. U wielu badaczy niepokój budzi nie tyle wielość programów i podręczników szkolnych, ile podyktowany akcjami marketingowymi ich „wybór z kultury”⁸.

⁴ C. Maziarz, *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, Warszawa 1965; D.D. Zujew, *Podstawowe kierunki rozwoju teorii podręcznika szkolnego i jej miejsce we współczesnej nauce* [w:] idem, *Podręcznik szkolny*, Warszawa 1986, s. 5–26.

⁵ *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków 1995; B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996; idem, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998; M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce*, Kraków 2001; B.D. Gołębiak, *Program szkolny* [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 123–157.

⁶ Na tle proponowanej szkole oferty podręczników wyróżnia się koncepcja Z.A. Klakówny oraz koncepcja glottodydaktycznej edukacji początkowej B. Roclawskiego. Wyrastają one z głębokiej znajomości praktyki, są spójne i głęboko uzasadnione teoretycznie.

⁷ P. Kołodziej, *Witamy podręczniki do gimnazjum!*, „Nowa Polska” 2000, nr 2, s. 34–43; „Nowa Polska” 2000, nr 3, s. 43–47; „Nowa Polska” 2000, nr 4, s. 43–48; „Nowa Polska” 2000, nr 5, s. 36–42; „Nowa Polska” 2001, nr 2, s. 31–35.

⁸ Określenie pochodzi z pracy: E. Zalewska, *Programy i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, op. cit., s. 505–529. Por. też: E. Zalewska, *Autorskie programy kształcenia dla klas I–III jako przyczynek do dezintegracji w edukacji zintegrowanej* [w:] *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2006.

Krytyczna analiza podręczników ujmuje elementarne wymiary konstrukcyjne obrazu świata wpisanego w podręcznik:

- „koncepcję czasu i przestrzeni zarówno z perspektywy historycznej, społecznej, jak i podmiotowej;
- status ontologiczny obrazu świata, który może oscylować między prezentacjami o charakterze idealistycznym (postulatywnym) i realistycznym;
- preferowane wyznaczniki politycznej, społecznej, kulturowej i zawodowej tożsamości podmiotu (wzorce ról społecznych i zawodowych);
- zakres i treść podmiotowych kompetencji do uczestnictwa w kulturze;
- strategie nauczania i uczenia się określające sposób obcowania ucznia z programem i podręcznikiem”⁹.

Gruntowne analizy i diagnozy podręcznikowych treści (doboru, pochodzenia, zakresu, klimatu znaczeń oraz oczekiwanego stosunku do znaczeń), jak i sposobu, w jaki uczeń styka się z treścią podręczników, współdecydującego o stylu pracy z tekstem w klasach najmłodszych, stanowią umocowanie dla krytycznych wniosków o destrukcyjnym wpływie podręcznikowej bazy na przebieg i rezultaty procesu edukacji¹⁰. Kultura dydaktyczna szkoły w zakresie rozwijania znaczeń społecznych u uczniów za pośrednictwem treści podręcznikowych przyczynia się do wygaszania krytycznego myślenia dzieci – spłykania dziecięcego rozumienia świata społecznego oraz osłabiania ich poczucia kontroli intelektualno-interpretacyjnej nad znaczeniami tekstu¹¹.

⁹ E. Zalewska, *Programy...*, op. cit., s. 512; eadem, *Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 282–287; eadem, *Obraz świata w podręcznikach do klas I–III a twórcze postawy uczniów* [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2008, s. 77–89.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings* [w:] *Literatura un kultura: process, mijedarbiba, problemas*, red. R. Rinkevica, Daugavpilis 2007.

¹¹ D. Klus-Stańska, *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów* [w:] *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, red. A. Klim-Klimaszewska, Siedlce 2004, s. 24–26; eadem, *Narracje w szkole* [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, GWP, s. 210–211.

Przyjęta przeze mnie strategia badawcza wyrasta z podejścia krytyczno-emancypacyjnego, które wpisuje się w nurt interpretacyjnych badań kognitywistycznych. Z tej perspektywy podjęłam próbę wskazania jednego z możliwych sposobów rozważania rzeczywistości, która konstytuuje się na przecięciu wiedzy publicznej, wystandaryzowanej i utwierdzonej w podręczniku, i wiedzy osobistej dziecka, zanurzonej w jego indywidualnym, nieustannie wzbogacającym doświadczeniu. Głównym celem badań uczyniłam skonfrontowanie dyskursu podręcznikowego, który rekonstruję, z zainicjowanym dyskursem uczniowskim.

Jakościowe podejście krytyczno-emancypacyjne pomogło 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. 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.

Aby skonfrontować horyzont pojęciowy i aksjologiczny, które da się wyabstrahować z podręczników, z językowo-kulturowym obrazem świata wyłaniającym się z wypowiedzi dzieci, posłużyłam się wypracowanymi i stosowanymi w badaniach kognitywistycznych kategoriami tekstowego obrazu świata i językowego obrazu świata. Tekstowy obraz świata (TOS) rekonstruowałam z dyskursu podręcznikowego. Zawartość tekstowego obrazu świata badałam w polach leksykalno-semantycznych, które wypełniałam 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 urozmaiconego, inspirującego i pobudzającego rozwój środowiska edukacyjnego. Źródło problematyki, w której dominował wymiar egzystencjalny, aksjologiczny i metafizyczny, stanowiła grupa celowo dobranych tekstów literackich.

Przeprowadzenie badań z perspektywy kognitywistycznej interpretacji krytyczno-emancypacyjnej pozwoliło rozpoznać i wyartykułować odmiennosć dwóch dyskursów: apriorycznie ustanowionego

dyskursu podręcznikowego oraz wyzwalanego w inspirującym środowisku edukacyjnym dyskursu uczniowskiego.

Rozważania o dyskursie podręcznikowym i dziecięcym zamieściłam w teoretycznej części pracy, która składa się z pięciu rozdziałów.

Rozdział pierwszy inicjuje pole pytań o źródła stagnacji i środki zaradcze niezbędne do uruchomienia namysłu nad podręcznikiem i pojmowanymi dyskursywnie wypowiedziami dziecięcymi.

Rozdział drugi poświęcony kontekstowi psychologicznemu badań dyskursu dziecięcego, przywołuje klasyczne teorie poznawcze (L.S. Wygotskiego, J.S. Brunera, H.R. Schaffera, D. Wooda) oraz najnowsze koncepcje uczenia się (R. Feuersteina, P.S. Klein, R. Rommetveita). We wszystkich wymienionych teoriach podkreślane są związki między rozwojem poznawczym dzieci a kontekstem kulturowo-społecznym.

Rozdział trzeci zawiera charakterystykę kluczowych dla badań kategorii, wyprowadzonych z podejścia krytyczno-emancypacyjnego. Kategoria dominacji umożliwiła wskazanie zawartych w podręczniku znaczeń i wartości, narzuconych bądź wyretuszowanych, ustalonych z pominięciem rzeczywistego kontekstu, w jakim uczeń wzrasta. Kategoria wyzwolenia podważa zasadność przekonań sprowadzających uczenie się do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd. Emancypacja dyskursu dziecięcego była możliwa za sprawą paradygmatu kognitywistycznego. Rozumiany jako nowy kontekst teoriopoznawczy w badaniach edukacyjnych, paradygmat ten dostarczył uzasadnień niezbędnych w opisie znaczenia pojęć z wybranych obszarów. Stworzył możliwość uchwycenia podręcznikowych i uczniowskich sposobów kategoryzacji, dominujących typów racjonalności (taksonomicznej lub potocznej), a także stereotypowego i aksjologicznego opisu rzeczywistości.

Rozdziały czwarty i piąty ukazują dyskurs podręcznikowy i dziecięcy w perspektywie praktyki edukacyjnej. Przywołane badania pomagają uchwycić tkwiące immanentnie w podręcznikach mechanizmy, które modelują repertuar użytych tekstów, generują sytuacje komunikacyjne, ogniskują działania metodyczne nauczycieli. W tym fragmencie pracy omówione zostały również możliwości przeprowadzenia koniecznych zmian, dzięki którym da się przebudować zamykający w schematach dyskurs podręcznikowy. Przestrzeń dla dyskursu dziecięcego, skupionego wokół kilku fundamentalnych wartości: empatii i odpowiedzialności, poszanowania inności w zróżnicowanej kulturowo wspólnocie, a także wypełniania sensem życia jednostki uwikłanej w czas i przestrzeń, otwiera edukacja aksjologiczna.

W metodologicznej części pracy (rozdział szósty) zaprezentowane zostały: kognitywistyczne kategorie badawcze, cel i problematyka badań, tryb postępowania przy gromadzeniu danych, a także dobór próby, przebieg badania i sposób zaprezentowania materiału. Charakter analizy dyskursu podręcznikowego i dziecięcego znajduje uzasadnienie w podejściu jakościowym. Aby zbadać, jak w dwóch różnych dyskursach, podręcznikowym i dziecięcym, ukazuje się ta sama problematyka egzystencjalna, musiałam posłużyć się metodą przyjętą w archeologii dyskursów. Wywiedzione z lubelskiej szkoły antropologicznej implikacje metody archeologicznej wymagały, aby badacz występował w roli zaangażowanego w interpretację obserwatora-jako-uczestnika. Obserwacja koncentrowała się wokół zdarzeń edukacyjnych wyzwających uczniowskie sposoby konceptualizacji pojęć związanych z tematyką egzystencjalną. Odmienny status badanych obrazów świata – tekstowego, wpisanego w dyskurs podręcznikowy, oraz językowego, ujawniającego się w dyskursie uczniowskim – dopominał się swoistych warunków gromadzenia danych, wynikających z natury tych obszarów badawczych. Podstawę analizy dyskursu podręcznikowego stanowiły cytaty, pochodzące z sześciu korpusów podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej, dyskursu dziecięcego zaś dosłowne przytoczenia wypowiedzi dzieci.

W części poświęconej analizie wyników badań empirycznych wnioski z konfrontacji obu dyskursów zebrałam i ustrukturyzowałam w dwóch podrozdziałach: siódmym i ósmym. Siódmy jest próbą szczegółowego zrekonstruowania w tekstowym obrazie podręczników poglądu na wartości, ich związki i wzajemne proporcje. Ósmy obrazuje dziecięce sposoby kategoryzowania, racjonalizowania, a także wartościowania pojęć wyznaczających sens życia w czterech przestrzeniach semantycznych.

W ostatniej części pracy formułuję kilka wniosków i postulatów, do których upoważniło mnie rozpoznanie znaczących rozbieżności między dyskursem podręcznikowym a dziecięcym i przekonanie o możliwości poszerzenia przestrzeni semantycznej w dyskursie podręcznikowym przez wprowadzenie wątków pominiętych lub zmarginalizowanych.

Przesłanie pracy uwyrażnia jest metaforyczna wizualizacja na okładce książki. Klatka jest dla ptaków, w środku jednak malutka postać: dziecko z przypiętymi mocno skrzydłami i walizką postawioną przy stopach. Jest w drodze czy dopiero zamierza wyruszyć

w jakąś podróż? Nie wiemy, dlaczego jest w klatce: samo weszło czy ktoś je tam umieścił, a jeśli tak, to kto i kiedy? Czy doświadczyło życia poza klatką, czy zna smak wolności, co czuje, o czym myśli, co zamierza w sytuacji zamknięcia. Klatka nie ma wyjścia (jest niewidoczne? niewyraźne?). Jeśli dziecko wydostanie się jakimś sposobem na zewnątrz, będzie to ucieczka – jak najdalej, choć nie wiadomo dokąd. Jeśli nie opuści klatki, nigdy nie użyje skrzydeł, nie pozna nowych terytoriów. Dziecko, Mały Ikar, wykazuje gotowość do drogi, a dokładniej: do lotu, mimo że natura nie wyposażyła go w skrzydła ani też nikt ich nad nim nie roztacza. W obliczu tej próby nie wydaje się zagubione, bezradne ani zrezygnowane: stoi wyprostowane z lekko uniesioną głową. To jest postawa gotowości do działania, przekraczania barier narzuconych przez rzeczywiste doświadczenia, naoczność życiową. Dziecko niewątpliwie jest w drodze: zdobywając się na odwagę przekroczenia granic klatki (samodzielnego poszukiwania rozwiązań), wyposażone w walizeczkę, która zawiera to, co niezbędne, a może skarby, a może dopiero zostanie wypełniona nowymi zdobyczami – oczekuje tylko sprzyjających warunków do lotu. Wypatruje przestrzeni aby móc rozwinąć skrzydła.

Każde rzeczywiste tu i teraz nieodwołalnie rzutuje na przyszłość lotu dziecka i nie zwalnia dorosłych z odpowiedzialności za intensywność środowiska, które ma pobudzać i wzmacniać możliwości rosnącego człowieka. Organizacja lotu (wspomaganie rozwoju) jest sprawą dorosłych, szansą, którą można stworzyć dziecku. Czy uda się mu wznieść ponad klatkę, by widzieć więcej, inaczej, czy możliwe jest wyzwolenie z klatki (schematów, usztywnień, stereotypów), jak zakończą się dziecięce wysiłki w uwalnianiu się i wznoszeniu. Czy doświadczenie wczesnoszkolne okaże się obciążeniem czy raczej siłą wyzwalającą potencjał rozwoju? Wiele jest koniecznych pytań, które stały się bodźcem do poszukiwania odpowiedzi i otworzyły przestrzeń namysłu nad dyskursem szkolnym i dziecięcym.

W licznych miejscach książki stanęłam przed dylematem: wybiórczo ująć ważny w badaniach wątek czy zrezygnować z niego, bo nie da się go ukazać w pełnej złożoności na przestrzeni jednego rozdziału czy podrozdziału. Tak było w przypadku zamieszczonych w części teoretycznej pracy rozważań skupionych wokół dyskursu i paradygmatu. Ze względu na interdyscyplinarny charakter badań oraz trudności wynikające z uporządkowania rozległych programów badawczych ujęcie dyskursu i paradygmatu sprowadziłam do zakresu swoich badań.

Nielatwe wybory towarzyszyły mi również przy konstruowaniu założeń metodologicznych pracy. Nie zamierzałam bowiem wskazywać na jeden obowiązujący sposób myślenia o znaczeniach wyprofilowanych w tekstowym i językowym obrazie świata. Nie było też moim zamiarem uogólnienie wyniku badań, czyli sprawdzenie, jaka jest wczesna edukacja polonistyczna uczniów, a tylko wskazanie niektórych z możliwych sensów, wpisanych w przebieg zajęć i myślenie uczniów, z którymi pracowałam, realizując swój projekt. Moim celem nie była więc weryfikacja skuteczności projektów edukacyjnych realizowanych przez szkołę na podstawie podręcznika. Był nim natomiast wielokierunkowy, z założenia otwarty sposób postępowania, w którym duże znaczenie przypisuje się zorganizowaniu problemowej sytuacji dydaktycznej, wyzwalającej uczenie się.

Ujęty w rozdziale empirycznym dyskurs dziecięcy zorganizowany wokół istotnych problemów egzystencjalnych, które wprowadziła twórczość literacka, obejmował najtrudniejsze kwestie. Te „ryzykowne intelektualnie” zajęcia okazały się ważne nie tylko dla mnie, ale też dla uczniów biorących udział w badaniu. Muszę się przy tym zgodzić, że rezultaty mojej inicjatywy dydaktycznej mogą się wydawać nieoczywiste, a już na pewno nie podlegają mierzeniu, nie są wprost sprawdzalne. Ujawnią się dopiero w konfrontacji z nieprzewidzianymi rzeczywistymi sytuacjami. Empatii i odpowiedzialności, poszanowania inności w zróżnicowanej kulturowo wspólnocie, a także wypełniania sensem jednostkowego życia uwikłanego w czas i przestrzeń, nie można wyuczyć ani nakazać. Można natomiast stworzyć warunki, w których takie postawy wyrastają, dojrzewają i stają się ważne.

Gdy proponowałam jeden z możliwych sposobów rozważania szkolnej rzeczywistości, towarzyszyła mi świadomość, że narażam Czytelnika na niedosyt teoretyczny. Pragnę jednak zaznaczyć, że choć w sensie wydawniczym książka ma postać skończoną, zawierającą się między okładkami, to jako projekt badawczy, ma dla mnie wciąż charakter otwarty, pokazuje pewne obszary napięć semantycznych¹², „pulsujących kategorii”¹³ czy „migocących znaczeń”¹⁴. Stąd też odpo-

¹² R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.

¹³ J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 40.

¹⁴ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

wiedzi i wybory „na teraz”, „na tę chwilę” nakreślają pewną perspektywę, ale nie mają charakteru zamykającego.

W tym miejscu pragnę serdecznie podziękować kilku osobom. Przede wszystkim dziękuję pani prof. Marii Dudzikowej, inicjatorce Letnich Szkół Młodych Pedagogów oraz Zespołu Samokształceniowego Doktorów, za inspirujące rozmowy o „palących problemach szkoły”, za możliwość wielokrotnego konsultowania własnego projektu badawczego i za nieformalne spotkania, którym towarzyszy ujmująca pamięć o sprawach domowych i rodzinnych każdego z uczestników inicjatyw Pani Profesor. Dziękuję szczególnie serdecznie pani prof. Dorocie Klus-Stańskiej za okazaną życzliwość i wsparcie, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem oraz dar nawiązywania głębokich kontaktów. Dziękuję również recenzentce mojej pracy, pani prof. Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, za wnikliwą lekturę, cenne uwagi oraz słowa otuchy.

Dziękuję też pani prof. Joannie Wiszniewskiej-Domańskiej za możliwość umieszczenia na okładce „Małego Ikara”, metaforycznej wizualizacji uwyrażniającej ideę przewodnią książki, a także panu prof. Krzysztofowi Tyczkowskiemu, za graficzny projekt okładki, który wydatnie przybliżył istotę zamysłu badawczego.

Dziękuję pani prof. Wiesławie Leżańskiej oraz koleżankom i kolegom z Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Łódzkiego za rozmowy na temat teorii i praktyki, uczniów i nauczycieli, jak również życia i szkoły.

Wdzięczna jestem panu Tomaszowi M. Włodarczykowi, Dyrektorowi Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego, oraz jego pracownikom, za życzliwą pomoc w planowaniu i przygotowywaniu tej książki do druku.

Wyrazy wdzięczności kieruję też do swojej rodziny, a przede wszystkim do męża, który zapewnił mi sprzyjające warunki do podjęcia badań i wydłużających się w czasie zmagania z koncepcją, realizacją projektu i z samym tekstem.

1. Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji

Refleksja nad dyskursem podręcznikowym skonfrontowanym z dyskursem dziecięcym, która miała mi pozwolić zinterpretować obszary napięć i uwikłań, okazała się dla mnie istotna z kilku powodów:

- zdiagnozowane rozbieżności tworzą podwaliny nowego podejścia do apriorycznie ustanowionego dyskursu podręcznikowego oraz płynnego zjawiska, jakim jest dyskurs uczniowski z jego wielorakimi uwikłaniami kulturowymi;
- zrekonstruowanie znaczeń wpisanych w dyskurs podręcznikowy i uczniowski pozwala przełożyć na praktykę refleksję o edukacji, która zmniejsza katastrofalny rozdźwięk między skutkami działań edukacyjnych a rzeczywistymi potrzebami współczesności;
- przyjęty model analizy uruchamia przestrzeń do myślenia o koniecznych zmianach w szkole, związanych z innym niż dotychczas rozumieniem dyskursu edukacyjnego.

1.1. Pytania o źródła stagnacji szkoły

Opisanie procesów, które w zawrotnym tempie drażą współczesną rzeczywistość szkolną, bądź tylko sporządzenie listy cech charakteryzujących te procesy, prowadziłyby do nieodkrywczych stwierdzeń. W pracy rozważam, co począć z bagażem problemów, które szkoła będzie musiała dźwignąć. Bez rozpoznania trudności nie sposób określić kierunku poszukiwań ani wykonać jakiegokolwiek odpowiedzialnego ruchu zmierzającego ku rzeczywistej, istotnej reformie kształcenia. Zasadne są więc pytania o głębokie przesłanki nieuniknionych zmian, o cały splot dokonujących się przeobrażeń kulturowych, których szkoła zdaje się nie dostrzegać. Uwzględnia jedynie

zmiany najbardziej spektakularne, choćby tzw. rewolucję informatyczną, ale już nie bierze pod uwagę jej złożonych i dalekosiężnych skutków: nadmiaru i rozproszenia informacji, unifikacji zachowań, tego, że wybory i poglądy kształtują się pod dyktando mass mediów, że ich konsumenci bezrefleksyjnie przebywają w świecie ułudy i pozorów.

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 optymistycznie założyć, że tempo, w jakim się nasilają, zwolni, osłabnie ich atrakcyjność, uporządkuje nieokiełznana wielogłosowość, a z chaosu wyłoni się nowy ład.

Jednak pod powierzchnią zjawisk, o których trudno sądzić, że mają charakter przejściowy, kryją się istotne zagrożenia. Dostrzega je, próbuje rozpoznać i ocenić M. Dudzikowa, inicjatorka projektu „Edukacja szkolna w zmianach. Zmiany w edukacji szkolnej”¹. Skupieni wokół niego badacze przestrzegają, że oddziaływanie silnych a – paradoksalnie – naskórkowych, bezwartościowych bodźców uwalnia i utrwala niszczące tkankę społeczną procesy anomii, które unifikują mentalność przez swój zgubny wpływ na różnorodność, autentyczność i autonomię podmiotów, a iluzoryczna rzeczywistość wirtualna, zagarniająca coraz większe obszary życia, zwalnia z krytycznego myślenia, prowadzi do braku odpowiedzialności za rzeczywistość empiryczną. Czy w obliczu zmiennych i chaotycznych przeobrażeń cywilizacyjnych szkoła ma inny wybór niż głębokie przededefiniowanie zobowiązań wobec przyszłości? Badania nie dostarczają łatwej odpowiedzi na nieustępliwe pytanie, przed którym nie sposób uciec: czy destrukcyjny wpływ nieuniknionych zmian jest nieuchronny i nieodwracalny czy można mu zapobiec. Uruchamiają jednak namysł nad tym, jakie jest miejsce edukacji w tym toczącym się niebezpiecznymi torami świecie.

¹ Z inicjatywy prof. Marii Dudzikowej kategoria zmiany pojawiła się w rozważaniach podjętych przez Zespół Pedagogiki Szkolnej KNP PAN (obradujący 22.06.2009 r.). Namysł zaowocował wydaniem publikacji: *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, seria „Studia Pedagogiczne” LXIV, Warszawa 2011. Por też: M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5: *Codziennność w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.

Nowego myślenia i nowego języka debaty edukacyjnej trzeba szukać nie tylko w macierzystej dyscyplinie i jej teoriach. Znaczący dla zmiany dzisiejszej kultury szkoły jest głos Vaclava Havla, w którym niepokój o przyszłość świata brzmi nie jak złowroga przepowiednia, ale jak trzeźwe wskazanie, gdzie rodzi się bezrefleksyjne, pozbawione wyobraźni i etycznej odpowiedzialności bycie i działanie. Zagrożeniem dla ładu podtrzymującego trwanie ludzkiej wspólnoty jest nade wszystko:

globalnie rozpowszechniająca się krótkowzroczność, ale także nadęta pewność siebie tej cywilizacji, u której podstaw leży pełne pychy przekonanie, że wszystko już wiemy, a tego, czego nie wiemy, wkrótce się dowiemy, bo przecież wiadomo, jak to zrobić. Jesteśmy przekonani, że ta nasza rzekoma wszechwiedza, wzrastająca wraz z zawrotnym rozwojem nauki i techniki oraz w ogóle racjonalnego poznania, uprawnia nas do służenia czemukolwiek, co po prostu przynosi namacalną, wymierną korzyść².

Nawet jeśli to brzmi utopijnie, to bez dalekosiężnie zakreślonych horyzontów wszelkie próby „reformowania” edukacji okażą się skarłale. Warto więc zdążać do tego, by szkoła stawała się miejscem prawdziwie wzbogacających doświadczeń intelektualnych i duchowych, miejscem, w którym uczniowie odkrywają, wykorzystują i rozwijają swój potencjał i znajdują satysfakcję w odkrywaniu prawd istotnych dla ich życia, a wyposażeni w zdolność krytycznego myślenia, powiązaną z ciekawością poznawczą, potrafią wybrać między światem miałych przyjemności i złudzeń a przywilejem twórczego używania własnego intelektu i czerpania z dziedzictwa kultury.

Konieczny jest więc zwrot – chciałoby się rzec – radykalny. Lecz w tak złożonym systemie wielorakich uwikłań niemożliwe jest takie przekształcenie. Na pewno jednak możliwy jest wysiłek myśli i podjęcie starań, by zapobiec wypadnięciu z torów przeobrażeń cywilizacyjnych, świadomie określić cel i perspektywy edukacji. Potrzebna jest wyobraźnia i wizja.

Dostrzegam tu potrzebę, wręcz konieczność stworzenia „mapy” rozbieżności. Spróbuję dzięki niej uwyraźnić skalę kryzysu edukacji i zaznaczyć najdotkliwsze punkty nieprzystawalności.

² Głęboką ocenę zjawisk współczesnej kultury przechodzącej kryzysy, przełomy, a także mniej gwałtowne przeistoczenia sformułował Vaclav Havel w przemówieniu podczas otwarcia konferencji Forum 2000 „Świat, w jakim chcielibyśmy żyć” (10.10.2010 r. w Pradze), za: „Gazeta Wyborcza” 30 X–1 XI 2010.

1.2. Próba wskazania środków zaradczych

Postawić szkołę w stan totalnego oskarżenia jest łatwo. O wiele trudniej jest dokonać bolesnej wivisekcji, która może przyczynić się do podjęcia działań ozdrowieńczych. Przenikliwą diagnozę najdotkliwszych schorzeń współczesnej szkoły wytrwale od lat sporządza D. Klus-Stańska.

Typowe dla szkoły reguły porządku i organizacji nie przekładają się na życie pozaszkolne. Nigdzie poza szkołą nie znajdziemy dziś takich zasad kontroli nad przestrzenią, komunikacją, takich procedur zarządzania wiedzą, metod monitorowania procesów i rezultatów, wzorów stosunków międzyludzkich. Nigdzie też indziej takie zasoby intelektualne i społeczne nie są tak starannie separowane od realnych procesów i wydarzeń, które występują w pozaszkolnym świecie i które nierzadko wpływają na radykalną zmianę tego świata. Nigdzie tak intensywnie nie gratyfikuje się odtwórczości, braku polotu, schematyczności³.

Jest w tej diagnozie wyraźna sugestia, że szkoła powinna konstruktywnie i wyprzedzająco wyartykułować swoją rolę w rzeczywistości teraźniejszej i przyszłej. Bez śmiałej analizy i otwartej krytyki stan rozdźwięku i zapóźnienia będzie się jeszcze długo utrzymywał siłą bezwładu. Tylko jaką wartość będzie miało kształcenie w anachronicznej szkole?

Poszukując środków zaradczych dla współczesnej szkoły, myślenie o dyskursie edukacyjnym zogniskuję wokół kilku wątków stwarzających dogodny klimat do zainicjowania zasadniczych przekształceń. Zdiagnozowane słabości mogą się przyczynić do określenia na nowo zamierzeń szkoły i wszechstronnej rewizji wszystkich jej obszarów działania, czy szerzej: iluzoryczną adekwatność oddziaływań dzisiejszej edukacji pozwolą skonfrontować z realnymi wyzwaniem współczesności i przewidywanymi kierunkami jej przeobrażeń.

Sprawą największej wagi jest zminimalizowanie siły czynnika inercyjnego, który można by określić jako błogostan odgradzający od przemian ogólnokulturowych. Długotrwałe złudzenie, że szkoła miękko zaadaptuje się do zjawisk zachodzących w kulturze bez

³ D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010, s. 48.

dogłębnym przekształceń w sferze koncepcji edukacji, czyni ją miejscem, w którym odbywa się swoisty trening bezdusznej rywalizacji oraz bezkrytycznie akceptuje się płytki indywidualizm. Tymczasem wyzwaniem współczesności okazuje się wspólnotowość i solidarność (w miejsce egoistycznego wyścigu po sukces), twórcza oryginalność (w miejsce unifikacji), otwartość i empatia (zamiast bezrefleksyjnie przejmowanych uprzedzeń, stereotypów i bezlitosnego wykluczania)⁴.

Sztuczność, zwłaszcza organizacyjne odizolowanie od intensywności świata pozaszkolnego, inercyjne pozostawanie w strategiach działania nieadekwatnych do złożoności życiowych problemów i niejednoznaczności aksjologicznej, czynią szkołę instytucją ułomną, a co gorsza, generującą równie ułomne, upraszczające postrzeganie świata. Trening mentalny – narzucony, ale też oportunistycznie podejmowany przez uczniów pod presją wymogów kariery szkolnej – zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego ogranicza poczucie odpowiedzialności za własny rozwój i potrzebę twórczego uczestnictwa w życiu wspólnoty. Wyuczone w szkole zachowania kształtują ludzi o umysłach i postawach zewnątrzsterownych, podatnych na wszelkie manipulacje i bezkrytycznych wobec światopoglądowych stereotypów⁵. Cały system szkolny – od podręczników poprzez piśmiennictwo metodyczne po koncepcję egzaminów – jest nastawiony na doraźne korzyści, bezpieczną przeciętność i zgodę na pozory. Warunkiem oczekiwanych zmian jest więc rzeczywiste upodmiotowienie kształcenia, co pozwoli pomóc uczniom w budowaniu kompetencji, dzięki którym potrafią określić swoje miejsce w zmieniającym się świecie kultury i zrozumieć zawarte w niej znaczenia.

Potrzeba też innego języka w refleksji o szkole. W miejsce utrwalającego stagnację kanonu pojęć sprowadzających całe wyposażenie edukacyjne do *opanowanego materiału, przyrostu wiedzy, mierzalnych rezultatów*, co faktycznie stanowi często zbędny balast, zlepek łatwo sprawdzalnych wiadomości i wyłącznie dających się sklasyfikować, choć mało ważnych osiągnięć – D. Klus-Stańska postuluje stworzenie przestrzeni dla refleksji o istotnych problemach

⁴ *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007; *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.

⁵ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992; idem, *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa* [w:] idem, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 48–62.

w kształceniu: jak używać umysłu i wyobraźni, jak nie marnotrawić naturalnej ciekawości poznawczej i wrażliwości emocjonalnej, wrodzonego potencjału każdego dziecka⁶. 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 przenikliwie diagnozuje M. Dudzikowa, zachowawczy stan świadomości pedagogicznego establishmentu, nieufnych wobec zmian „wciskaczy kitu” – jawnych rzeczników stagnacji oraz ostrożnych, zastygłych w koleinach wygodnych przyzwyczajzeń rzesz wykonawców odgórných zaleceń, zainteresowanych podtrzymywaniem istniejącego stanu rzeczy⁷. Zawężenie zakresu poszukiwań teoretycznych lub ich zaniechanie ostatecznie redukuje nie tylko gotowość, ale i faktyczną zdolność przygotowania do zmiany. Nieodwracalnych skutków zapóźnienia szkoły doświadcza większość uczniów na wszystkich szczeblach edukacji. Alternatywę dla pozornych modyfikacji kształcenia M. Dudzikowa upatruje w nauczycielskich próbach „pomyślenia siebie” wobec zadań istotnych, w rozmaitych aspektach i kontekstach. Nauczyciel, jako „refleksyjny praktyk”, poddając krytycznej refleksji własne wyobrażenia i przeświadczenia co do tego, kim jest dziecko: co wie o świecie i jak potrafi w nim działać, otwiera inne perspektywy edukacji⁸.

Konieczna jest także dyskusja o wyrazistej i nowoczesnej koncepcji edukacji. Badania Bogusława Śliwerskiego demaskują krzyczącą nierównowagę między charakterem współczesnej kultury a obrazem świata aplikowanym przez szkołę z innowacyjnością, zazwyczaj pozostającą na poziomie postulatów i deklaracji, która ledwie skrywa rzeczywistą anachroniczność, miąłkie, powierzchowne zaplecze teoretyczne. Rozdźwięk ten ma szczególnie niekorzystny

⁶ D. Klus-Stańska, *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 4, s. 5–31; eadem, *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009, s. 33–41.

⁷ M. Dudzikowa, *O wciskaniu kitu i rozplenianiu się banału w pedagogicznym dyskursie* [w:] *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*, red. A. Bogaj, H. Kwiatkowska, Warszawa 2009, s. 157–164.

⁸ Eadem, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.

wpływ na rozwój dziecka, jeśli przejawia się już w pierwszych latach edukacji⁹.

Unieruchomiona swoistym determinizmem pedagogicznym edukacja wczesnoszkolna, jakby zastygła w konserwatywnym i dogmatycznym rozumieniu struktury poznawczej dzieci, umacnia swój bezwład bezrefleksyjną akceptacją dominującego w całym systemie kształcenia modelu transmisji wiedzy i behawioralnie zorientowanej teorii uczenia się. Wiedza i wartości mają być internalizowane przez dzieci przez imitowanie zachowań dorosłych, a sukces pedagogiczny wyraża się w zdolności osobnika do „przyswajania reakcji, których został wyuczony, i odpowiadania zgodnie z żądaniami systemu”¹⁰. Dziecko staje się obiektem wyuczenia, a nie istotą „w drodze” – wyposażoną w naturalną ciekawość i bogaty, wrażliwy aparat poznawczy, wymagający troskliwego, ale rozważnego wsparcia. Ten „obiekt” jest postrzegany przede wszystkim instrumentalnie – jako uczeń, a nie rozwijający się człowiek. Przejawy takiego sposobu myślenia trafnie wydobyl przed laty Janusz Korczak: „To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o człowieku”¹¹.

W programach edukacyjnych za niekwestionowany fundament dyrektyw dydaktycznych służy klasyczny (endogeny) model rozwoju dziecka, więc obligatoryjne treści kształcenia ściśle dopasowuje się do przyjętych apriorycznie i bezdyskusyjnie przekonań o jego nikłych możliwościach poznawczych. W rezultacie horyzont poznawczy uczniów zamyka się w kręgu spraw znanych i oczywistych, co skutecznie tłumi w nich nieodzowną dla rozwoju ciekawość i dociekliwość wobec nieznanymi im zjawisk. Nieufność wobec działań dydaktycznych niemieszczących się w doktrynalnie ujmowanej tradycji pedagogicznej skutkuje intelektualnym lenistwem, uwiązaniem wrażliwości i wyobraźni.

Najistotniejszy aspekt koniecznych przekształceń dotyczy nie samego systemu edukacji, artykułowanych oficjalnie i nieartykułowanych otwarcie celów, ale strategii, która złagodziłaby napięcia między utrwalonym modelem kształcenia a zjawiskami rodzącymi się w polifonicznej sferze różnorodnych, często

⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Gdańsk 2007.

¹⁰ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 54.

¹¹ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978, s. 198.

sprzecznych oddziaływań, otaczających zewsząd ucznia. Zewnętrzne projektowanie edukacji musi współbrzmieć z wewnętrznymi, indywidualnymi oczekiwaniami, osobistymi doświadczeniami, umiejętnościami, wiedzą i wyobraźnią podmiotów procesu kształcenia. Wymaga to „przeformatowania” świadomości twórców oferty edukacyjnej, zmiany fundamentów myślenia o roli edukacji wczesnoszkolnej we wspieraniu rozwoju poznawczego dziecka.

Potrzebna jest głęboka i wszechstronna konfrontacja z nowymi teoriami umysłu i uczenia się, rewizja utartych poglądów, własnych przekonań oraz przyjętych za oczywiste strategii postępowania dydaktycznego, powinien się wyłonić gruntownie przeobrażony światopogląd nauczycielski.

Przyjrzyjmy się zatem dokładniej powszechnie uznanym i dominującym w szkolnej edukacji poglądom na temat rozwoju poznawczego małych dzieci, w zestawieniu ze współczesną wiedzą teoretyczną.

2. Poszukiwanie miejsca dla dyskursu dziecięcego w psychologicznych teoriach uczenia się

Główne akcenty prezentowanego myślenia o dwóch dyskursach: szkolnym (podręcznikowym) i dziecięcym, znajdują oparcie we współczesnej myśli psychologicznej.

Zaproponowane przez psychologów ujęcie *upośrednianego uczenia się*, rozumiane jako wzajemne uczenie się od kogoś i przy udziale kogoś, mające charakter kulturowy, wspierający, a nie schematyzujący, indoktrynujący, skłania do krytycznej oceny dyskursu szkolnego, który umacnia i upowszechnia narzucone sposoby myślenia i mówienia. Wpisane w programy, podręczniki oraz praktykę szkolną dydaktyczne uprzedzenie każe patrzeć na dziecko z zewnątrz, z perspektywy trzeciej osoby, co udaremnia próby zrozumienia dziecięcych sposobów postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Podlegając instytucji, uczeń zazwyczaj nieświadomie poddaje się ustanowionym w dyskursie szkolnym znaczeniom. To, jak dziecko w roli ucznia rozumie rzeczywistość i kim się w niej staje, zależy więc nie tylko bezpośrednio od „gotowości” umysłowej i indywidualnego wysiłku intelektualnego, ale również, pośrednio, od narzuconych sposobów analizy i rozumienia otaczającej rzeczywistości¹.

Oddziaływania czynników usztywniających i blokujących dyskurs dziecięcy można unikać, stwarzając w procesie kształcenia miejsce dla perspektywy dziecięcej oraz wiedzy osobistej dziecka, porządkują-

¹ Interwencja wychowawcza (edukacyjna) w ujęciu psychologów społecznych zasadniczo determinuje zindywidualizowany proces konceptualizowania rzeczywistości. Por. A. Brzezińska, *Psychologia wychowania* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk 2000, s. 233–234; P. Wiliński, *Interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną: założenia i uzasadnienia* [w:] *Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju*, red. R. Cichocki, Poznań 1996, s. 219–236.

cej jego codzienne doświadczenie życiowe. Odrzucając przekonanie o ograniczonych (rozwojowo) dziecięcych kompetencjach poznawczych, decydującą rolę należy przyznać środowisku edukacyjnemu i oddziaływaniom społeczno-kulturowym, w tym porozumiewaniu się w środowisku rówieśników i dorosłych.

Odkrywczych ujęć w tym zakresie dostarczają doniesienia w ramach teorii społeczno-kulturowych oraz teorii wzajemności. Usiłując zgłębić naturę procesów poznawczych, badacze wykazali pewne zależności między uczeniem się a nauczaniem. Rozwój dziecięcego uczenia się jest wynikiem zarówno spontanicznych, jak i zaplanowanych interakcji między rozwijającym się dzieckiem a bardziej dojrzałymi członkami danej społeczności. Podejście to wprowadza wyłom w tradycyjnym myśleniu o dziecku i procesie uczenia się. Podważa między innymi słuszność przekonań sprowadzających ten proces do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd oraz skłania do stawiania pytań:

- Jak dokonuje się przenikanie znaczeń osobistych w obszary wiedzy publicznej i odwrotnie, a także włączanie znaczeń publicznych w codzienną dziecięcą interpretację świata?
- W jaki sposób zaprojektować zdarzenia edukacyjne, by doświadczenia szkolne ucznia rozbudzały poznawczą motywację, gotowość stawiania niekonwencjonalnych pytań i nieschematycznych rozwiązań?

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania nieodzowne okazały się teorie zajmujące się dziecięcymi procesami myślenia (rozumienia i nadawania znaczeń) w otoczeniu kulturowo-społecznym: teoria za pośredniczonego przez narzędzia i znaki doświadczania rzeczywistości Lwa S. Wygotskiego, model uzgadniania znaczeń Jerome'a S. Brunera, *epizody wspólnego zaangażowania* H. Rudolpha Schaffera, społeczne interakcje typu *tutoring* Davida Wooda, teoria *doświadczenia upośrednianego uczenia się* (*mediated learning experience*) Reuve-na Feuersteina i Pniny S. Klein, a także koncepcja intersubiektywnego uczenia się przez *podzielanie znaczeń* (*sharing of meaning*) Ragnara Rommetveita. Wymienione teorie mimo istotnych różnic pozostają wzajemnie koherentne – dopełniają i pogłębiają refleksję o dyskursie dziecięcym. Inspirujące środowisko edukacyjne może pobudzać i rozwijać dyskurs dziecięcy (zarówno osobiste myślenie, jak i indywidualny język) oraz sprzyjać uwewnętrznianiu wartości i nazywaniu wywiedzionych z głębi umysłu myśli i emocji.

2.1. Znaczenie środowiska edukacyjnego w rozwijaniu możliwości poznawczych dzieci w teorii Lwa S. Wygotskiego

Refleksja teoretyczna spod znaku przywołanego wybitnego rosyjskiego psychologa Lwa S. Wygotskiego wprowadza wyłom w myśleniu o zanurzonej w kontekst kulturowy procesie uczenia się². Z „socio-kulturowej” teorii procesów psychicznych L.S. Wygotski wprowadza ogólne prawo rozwoju kulturowego: każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie, na dwóch planach: najpierw na planie społecznym (jako kategoria interpsychiczna), a później na planie psychologicznym (jako kategoria intrapsychiczna)³. Rozwój zachodzi wtedy, gdy regulacja interpsychiczna, w wyniku procesu internalizacji⁴, przekształca się w regulację intrapsychiczną.

Ścisłe powiązanie między społeczną organizacją zachowań a indywidualną organizacją czynności umysłowych L.S. Wygotski zdiagnozował, obserwując zabawy dzieci. Wykazał, że zabawa oddziałuje na rozwój dziecka silniej niż nauczanie: „[...] po raz pierwszy powstaje taka struktura działania, w której determinującym staje się sens, a samo działanie staje się nie tyle elementem ubocznym, podporządkowanym, co elementem struktury”⁵. W działalności zabawowej dzieci

² Koncepcja Wygotskiego jest ujęciem wpływów kultury szerszym niż to, które jest powszechnie przyjmowane w psychologii opisującej związki zachowań i procesów poznawczych jednostki z otoczeniem społecznym i fizycznym. Por. K. Mudyń, *Zdarza się, że myślimy...*, Kraków 1997, s. 38.

³ Por. M. Cole, *Strefa najbliższego rozwoju. Tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 18. Por. też: L.S. Wygotski, *Problem rozwoju wyższych funkcji psychicznych* [w:] idem, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 18–64; idem, *Geneza wyższych funkcji psychicznych* [w:] idem, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 118–158.

⁴ Por. E.A. Forman, C.B. Cazden, *Myśl Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, op. cit., s. 172–173; L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. nauk. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 2002.

⁵ L.S. Wygotski, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka* [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 83; idem, *Kryzys siódmego roku życia* [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 54; idem, *Zabawa...*, op. cit., s. 160, 163.

akceptują współwystępowanie magii i rzeczywistości: dla nich coś jest czymś i jednocześnie tym nie jest: patyk może stać się termometrem, widelcem, mieczem, czy nawet koniem. Zdaniem Wygotskiego, „aby myśleć o koniu, [dzieci] muszą organizować swoje działania wokół patyka, wokół punktu oparcia. [...] Stwarzają więc taką strukturę sens/rzecz, w której strona sensu, znaczenie słowa, znaczenie rzeczy staje się dominujące i określa ich postępowanie”⁶. Dzieci spontanicznie uczą się więc zastępowania, czyli wykorzystywania konwencjonalnych elementów zastępczych zamiast przedmiotów rzeczywistych⁷.

Umiejętności zastępowania, tak jak inne predyspozycje poznawcze, mogą być wspierane z zewnątrz. Pozostaje rozważyć, w jakich warunkach nauczanie może zmienić bieg procesu dojrzewania dziecięcych zdolności poznawczych oraz kiedy zewnętrzna stymulacja jest najbardziej efektywna.

Aby udzielić odpowiedzi na te pytania, trzeba określić dwa poziomy w rozwoju dziecka: poziom aktualnego rozwoju i poziom najbliższego (możliwego) rozwoju. Pierwszy dotyczy tych faz rozwoju funkcji psychicznych, które już się ukształtowały, zakończonych cykli i przebytych procesów dojrzewania. Drugi zaś określany jest przez funkcje dopiero się kształtujące czy będące w początkowych stadiach. To, co jest w trakcie rozwoju albo co dopiero zaczyna się rozwijać, można wykryć tylko dzięki współpracy z dzieckiem⁸. Strefa najbliższego rozwoju odnosi się więc do rozbieżności między tym, co jednostka może wykonać samodzielnie, a tym, co może osiągnąć przy pomocy osoby bardziej biegłej lub posiadającej większą wiedzę. Pomagamy dziecku w działaniu, organizując takie sytuacje uczenia się, które stawiają przed nim zadania problemowe wykraczające poza jego obecne możliwości, a więc o zwiększonej trudności, pobudzające, otwierające, przyspieszające następną fazę. Mechanizm rozwoju zawiera się w tym, że dziecko przymierza się, zbliża do trudności, nie

⁶ Idem, *Zabawa...*, op. cit., s. 79.

⁷ Zastępowanie i modelowanie wizualne wykorzystywała Galina Dolya w programie nauczania opartym na teorii rozwoju poznawczego L.S. Wygotskiego. Por. G. Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Gdańsk 2007.

⁸ L.S. Wygotski, *Wczesne dzieciństwo* [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 39; J. Shotter, *Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 35.

zniechęca poziomem nieco ponad miarę⁹. Oznacza to, że za pedagogicznie ważny uznaje się nie tyle planowany wynik aktywności dzieci, ile procesy uruchamiane w czasie, gdy jest on wytwarzany.

L.S. Wygotski zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt uczenia się. To, co jest społeczne, nie jest bezpośrednio przemieniane w to, co indywidualne, ale przechodzi w naturalnym i koniecznym procesie upośredniania przez „narzędzia psychologiczne”. Jednym z takich ogniw pośredniczących są „znaki” stojące między spostrzegającym dzieckiem a spostrzeganym obiektem. Nabywane w kontaktach społecznych (szczególnie w toku edukacji) systemy znaków umożliwiają dzieciom kontrolowanie ich własnego myślenia oraz przypisywanie nowych znaczeń ich własnym zachowaniom. W upośrednianym doświadczaniu rzeczywistości wykorzystywane są trzy kategorie znaków: wizualne (znaki drogowe, piktogramy), konwencjonalne (litery, znaki matematyczne, znaki muzyczne, mapy, plany, schematy, diagramy, tabele, tablice, grafiki, wzory, modele) oraz symbole¹⁰. Wśród znaków najważniejszy jest język (mowa)¹¹. Wraz z opanowaniem mowy rozpoczyna się dla dziecka przede wszystkim proces usensawniania, uświadamiania sobie otaczającej rzeczywistości i nadawania jej znaczeń¹². W późniejszym stadium rozwoju dziecka mowa staje się narzędziem myśli, zapewniającym środki samoregulacji. Możliwości uczenia się bez wsparcia pojawiają się, gdy dziecko zinternalizuje kulturowo upośrednione wyższe funkcje psychiczne, takie jak: rozumienie znaczeń, uwaga dowolna, proces uwspólniania myśli i pamiętania (od nieupośrednionego pamiętania do upośrednionego logicznego zapamiętywania, przypominania sobie w jakimś celu)¹³. Dynamiczne (nieuwarunkowane wewnątrznie i nieograniczone przez etap rozwoju dziecka) ujęcie dziecięcych zdolności poznawczych zawiera bardzo praktyczną dyrektywę: nie trzeba „czekać” na osiągnięcie stanu gotowości, ale należy wyprzedzać możliwości, a tym samym przygotowywać je

⁹ Por. M. Cole, *Strefa...*, op. cit., s. 29–30; E.A. Forman, C.B. Cazden, *Myśl...*, op. cit., s. 172.

¹⁰ Por. L.S. Wygotski, *Funkcja znaków w rozwoju procesów psychicznych* [w:] idem, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2006, s. 44–60.

¹¹ Por. idem, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989; E.A. Forman, C.B. Cazden, *Myśl...*, op. cit., s. 147.

¹² Idem, *Wczesne...*, op. cit., s. 47–48, 62.

¹³ M. Cole, *Strefa...*, op. cit., s. 20.

i przyspieszać. Warto zatem uwzględnić możliwości analizy dziecięcego dyskursu nie tylko w kontekście stadiów rozwojowych.

Aby rozwinąć te właściwości języka (mowy), które odpowiedzialne są za kierowanie procesami myślenia, dzieci potrzebują doświadczeń szczególnego rodzaju i określonego wsparcia z zewnątrz. Za inicjowanie środowiska stymulującego rozwijanie i wzbogacanie wielorakich kompetencji dzieci oraz rozszerzanie pola znaczeniowego dziecięcych pojęć odpowiada bardziej biegła lub mająca większą wiedzę druga osoba (dorosły lub rówieśnik):

Dziecko wchodzi w stosunki z sytuacją nie bezpośrednio, ale za pośrednictwem drugiej osoby [...]. Cała historia rozwoju psychicznego dziecka poucza nas, że już od pierwszych dni jego rozwoju przystosowanie dziecka do środowiska jest osiągnięte środkami społecznymi, za pośrednictwem otaczających je ludzi. Droga od przedmiotu do dziecka i od dziecka do przedmiotu prowadzi przez drugiego człowieka¹⁴.

Dorosły zyskuje możliwość pośredniego wpływania na bieg procesu dojrzewania dziecięcej aktywności poznawczo-interpretacyjnej. Pomaga dziecku w działaniu, do którego samo nie jest zdolne, aż do czasu, gdy – osiągnąwszy odpowiednią biegłość – spróbuje samodzielnie wykonać daną czynność. W sposobach mówienia dorosłych dzieci odnajdują możliwości wspólnego tworzenia sensu, a w interakcjach rówieśniczych możliwe staje się to, co trudniej osiągnąć w interakcji dziecka z dorosłym: działania podejmowane spontanicznie (nieukierunkowane poleceniami dorosłych) motywują rówieśników do myślenia i podjęcia prób rozwiązania problemu dzięki skoordynowaniu wspólnych działań¹⁵.

Przyjęte założenie o interakcyjnej orientacji w konstruowaniu znaczeń zawiera praktyczną dyrektywę: w procesie po-

¹⁴ L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978, s. 45–46.

¹⁵ Por. J. Tudge, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, op. cit., s. 180–213. Por. też T. Musatti, *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 107–146; E. Filipiak, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej* [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 17–34; A. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się* [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 35–49.

znawania świata dziecko najpierw powinno doświadczać aktywnych działań ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów w obecności innych, stopniowo, w wyniku podzielenia pewnych czynności, rozwiązywać problemy samodzielnie. Ostatecznie dorosły oddaje kontrolę dziecku i funkcjonuje głównie jako wspierające, przychylne audytorium. Ten rozwojowy postęp (od regulowania przez innych do samoregulacji) jest istotą uczenia się w interakcjach społecznych¹⁶. Zachodzący proces interakcji może więc zostać później wykorzystany przez dziecko – gdy będzie miało możliwość angażowania się w dialog z samym sobą, zarówno głośno (w mowie egocentrycznej), jak i cicho (w mowie wewnętrznej), oraz w dialog z innymi – do zrozumienia zmian zachodzących w obrębie wspólnoty kulturowej¹⁷.

Uzasadnieniem propozycji stymulowania dyskursu dziecięcego jest szczególnie ten aspekt teorii L.S. Wygotskiego, który ukazuje rolę nauczania zorientowanego nie na zakończony, ale na następny cykl rozwoju, czyli ma orientację „w przód”. Przestrzeń dla dyskursu dziecięcego, ukierunkowanego wokół kilku fundamentalnych wartości, otwierają:

- możliwość stymulowania z zewnątrz dziecięcych predyspozycji poznawczych, a zwłaszcza umiejętności zastępowania;
- używanie narzędzi kulturowych: symboli (zakorzenionych w kulturze) oraz znaków (ustanowionych arbitralnie i doraźnie dla rozwiązania problemu w konkretnej sytuacji dydaktycznej), które pobudzają dzieci do przenoszenia się z obszaru myślenia konkretnego w obszar myślenia abstrakcyjnego.

Wywiedziony z teorii L.S. Wygotskiego status dyskursu dziecięcego ma niebagatelne znaczenie badawcze i pragmatyczne. Wniknięcie w procesy myślenia powinno skutkować wprowadzeniem modyfikacji do procesu edukacyjnego, w którym znajdzie się miejsce do wykorzystania poznawczych wartości dziecięcych interpretacji.

¹⁶ J. Shotter, *Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju...*, op. cit., s. 38, 229–230.

¹⁷ L.S. Wygotski, *Funkcja mowy w posługiwaniu się narzędziami [w:] idem, Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2006, s. 24–43.

2.2. Wspomaganie uczenia się w Brunerowskiej pedagogice wzajemności

Jerome Bruner wzbogaca myśl L.S. Wygotskiego, kładąc nacisk na proces konstruowania wiedzy w klimacie wzajemnego uczenia się. Najbardziej interesujące w Brunerowskiej teorii dochodzenia do wiedzy jest założenie o uniwersalnym charakterze procesów uczenia się: mechanizmy u dorosłego i dziecka w istocie się nie różnią. Aktywność umysłowa osoby dorosłej i aktywność umysłowa dziecka rozwiązującego problem mają tę samą naturę, klasyfikowaną na trzy sposoby: enaktywnie (działanie, manipulowanie obiektami, świadomość przestrzenna), ikonicznie (rozpoznawanie wzrokowe, zdolność porównywania i wydobywania różnic) oraz symbolicznie (rozumowanie abstrakcyjne z kluczową rolą języka)¹⁸.

Punktem wyjścia do tworzenia się abstrakcyjnego myślenia jest działanie, manipulowanie obiektami oraz świadomość przestrzenna. Reprezentacje enaktywne ułatwiają grupowanie obiektów zgodnie z jednym lub kilkoma kryteriami, takimi jak rozmiar, kolor i kształt; usprawniają określony poziom klasyfikacji. Reprezentacje ikoniczne zaś uaktywniane są w sytuacjach wymagających równoczesnego użycia wyobraźni i percepcji (wzrokowej lub słuchowej).

Bardziej złożony jest proces tworzenia się reprezentacji symbolicznej, determinującej rozwój pojęciowy. Pojęcia, jako zapisane w pamięci definicje klas przedmiotów, tworzone są na podstawie strategii, których źródeł należy szukać przede wszystkim w języku. Chcąc poznać znaczenie używanego przez innych słowa, dorosły i dziecko na podstawie wcześniej zdobytej wiedzy stawiają i sprawdzają kolejne hipotezy, wyznaczające cechy definiujące pojęcie. Tworzenie i sprawdzanie kolejnych hipotez dokonuje się w procesie kategoryzo-

¹⁸ W koncepcji J.S. Brunera nie „wyrastamy” z wcześniejszych sposobów reprezentacji poznawczej. Mimo że dorosły myśli głównie za pomocą reprezentacji symbolicznych, to jednak w razie potrzeby używa on myślenia enaktywnego i ikonicznego. Wprowadzona przez Brunera klasyfikacja różnicuje tylko najmłodsze dzieci, do dwóch lat, bo początki reprezentacji symbolicznych pojawiają się właśnie w drugim roku życia. Por. J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasińska, przed. K. Kruszewski, Warszawa 1966, s. 32–34, 54–55; J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978, s. 773–774.

wania¹⁹. Interpretacja świata w kategoriach podobieństw i różnic pozwala selekcjonować napływające informacje, włączać nowe doświadczenia do już istniejących konstruktów myślowych, a także wykrywać związki między przedmiotami a zdarzeniami. Kategoryzowanie pojęć umożliwia więc transfer i powoduje z jednej strony wzrost motywacji, a z drugiej – wzrost sprawności rozwiązywania problemów w kolejnych sytuacjach.

Jeszcze raz podkreślmy: skoro nie ma istotnych różnic w procesach poznawczych dorosłego i dziecka – różnica dotyczy stopnia, zakresu, złożoności problemu, a nie natury poznania – to problem dydaktyczny sprowadza się do strategii organizowania procesu uczenia się. Osobie dorosłej i dziecku najbardziej przydaje się ta wiedza, do której odkrywania prowadziły ich własne wysiłki poznawcze. Jest bowiem powiązana z tym, co dorośli i dzieci wiedzieli już wcześniej.

Nowe spojrzenie na proces rozwijania właściwości języka i myślenia – zarówno dzieci, jak i dorosłych – wzbogaciło się o jeszcze jeden aspekt. Jest nim wykorzystanie, w toku narracyjnych strategii interpretacyjnych, narzędzi kultury „do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji, zgodnie z własnymi wymaganiami”²⁰.

Sprawą bodaj największej wagi jest organizowanie sytuacji edukacyjnych o charakterze narracyjnym, w których uczniowie mogą używać naturalnych predyspozycji poznawczych i – dzięki wyposażeniu w narzędzia kultury – samodzielnie poszukiwać znaczeń w procesie tworzenia wiedzy²¹. Narracja, pojmowana jako sposób myślenia i metoda organizowania wiedzy, daje dzieciom możliwość ujmowania w zdyscyplinowany sposób często spornych i niezupełnie sprawdzalnych twierdzeń. Dzieci zyskują tym samym świadomość, że narracje (spisane opowieści oraz tzw. żywe narracje, czyli ustne historie z życia i plany na przyszłość) oraz ich interpretacje przekazują wielorakie znaczenia i żadnej opowieści nie można zamknąć w granicach jednego

¹⁹ Zainicjowane przez J.S. Brunera myślenie o akcie kategoryzacji zrewolucjonizowało poznawczą teorię uczenia się. Por. A. Brzezińska, *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój* [w:] J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 9.

²⁰ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, op. cit., s. 38.

²¹ Por. A. Brzezińska, *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój* [w:] J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, op. cit., s. 15.

horyzontu, każdą bowiem opowieść, każdą rzeczywistość narracyjną można „czytać” na wiele sposobów. Jeśli narracja staje się kluczowym narzędziem kultury, sprzyjającym konstruowaniu modeli własnej tożsamości, tak osobistej, jak i społecznej, oraz odnajdywaniu swojego miejsca w uwspólnionej sieci społecznych relacji²², to szczególnego znaczenia nabiera problem dotyczący sposobów kształtowania wrażliwości narracyjnej u uczniów w procesie edukacji.

W praktyce dydaktycznej zdarza się jednak, że uczniowskie możliwości opanowania kulturowego „zestawu narzędzi”, systemu symboli i zasobów mowy są blokowane; narracja, traktowana instrumentalnie, służy jedynie spełnianiu zadań tendencyjnej pedagogiki. Jeśli nauczyciel traktuje narracje jako „dekoracje” w procesie edukacyjnym, nie dostrzega tego, że narracja może stać się narzędziem umysłu, służącym wytwarzaniu osobistych znaczeń. Czyni uczniów bezradnymi wobec narracji o sensach niejawnych lub skazuje na ich uproszczone, a nawet zdeformowane odczytanie.

Refleksja J. Brunera sięga głębokich pokładów: uczniowskie niepowodzenia w konstruowaniu znaczeń oraz ograniczone możliwości odczuwania i działania w świecie kultury przyczyniają się do tego, że efekt edukacyjny jest „zerowy”, a co gorsza, stwarzają ryzyko wyobcowania uczniów ze złożonej i zmiennej rzeczywistości²³.

[Szkoly] powinny raczej poświęcić się równie ryzykownemu, może także donki szotowskiemu ideałowi przygotowania podopiecznych do stawiania czoła zmieniającemu się światu, w którym przyjdzie im żyć. [...] Przedsięwzięciu edukacyjnemu, które unika podjęcia nieuchronnego ryzyka, grozi stagnacja i w ostatecznym rachunku – alienacja²⁴.

Proces nauczania J. Bruner rozumie jako działanie pomagające uczniowi w odkrywaniu problemów, z którymi na danym etapie sam nie potrafi sobie poradzić. Nauczyciel winien więc dostarczać uczniom różnorodnych materiałów badawczych i narzędzi, ale także zachęcać

²² Problem kulturowego „zestawu narzędzi” Bruner podjął w pracy *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasieńska, przed. K. Kruszewski, Warszawa 1966, s. 50–51. Wyjaśnił w niej sposób ich rozumienia: „Zdaję sobie sprawę, że terminy «narzędzie», «technika», a nawet «instrument» brzmią obraźliwie, kiedy powiadam, że bez nich człowiek nie może osiągnąć pełni człowieczeństwa. Słowa te odnoszą się bowiem do «hardware», a mnie chodzi przede wszystkim o «software» – o narzędzie w sensie umiejętności”.

²³ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, op. cit., s. 68–69.

²⁴ Ibidem, s. 3–4, 31.

do podejmowania działań, przede wszystkim takich, jakie z jednej strony byłyby dopasowane do tego, co już uczniowie umieją (by mogli wykorzystać swoje doświadczenie), a z drugiej przekraczały ich obecny poziom kompetencji. Powinien w odpowiedni sposób strukturować nowe doświadczenie (przez „spiralny program nauczania”), umożliwić uczniowi ekstrapolację i wypełnianie luk (wykraczanie poza dostarczone informacje)²⁵ i zachęcać go do tego. To założenie pozwoliło badaczowi sformułować jedno z najdonioślejszych – ze względu na konsekwencje dydaktyczne – twierdzeń: nie ma wiedzy zbyt „trudnej” dla ucznia, wszystkiego można nauczyć, nawet bardzo wcześnie, jeśli się znajdzie odpowiednią metodę²⁶. Pod wpływem stymulującego środowiska edukacyjnego uczeń może doznać stanu „skutecznego zdziwienia”, które jest bodźcem poruszającym jego myślenie i poznawanie. Określenie J.S. Brunera odnosi się do pewnego aktu, czy też stanu, który powstaje jako rezultat świadomej gotowości, czy też woli, połączonej z wysiłkiem intelektu i pracą wyobraźni:

zasadniczy rozwój umysłowy rozpoczyna się właśnie wtedy, gdy cofamy się po własnych śladach, by z pomocą dojrzałych nauczycieli zakodować na nowo, w nowej formie to, cośmy już zrobili i widzieli, a następnie te na nowo zakodowane twory wykorzystujemy do dalszych trybów organizacji rzeczywistości. Mówimy: „Teraz rozumiem, co właściwie robię”, bądź „Aha, więc to jest to”. Dzięki rozwijającemu się systemowi przedstawiania świata tworzymy coraz to nowe jego modele²⁷.

Wartość procesu kształcenia, skuteczność uczenia się (zdobywania, przechowywania i przetwarzania informacji, a więc konstruowania wiedzy) J. Bruner upatruje w „gotowości” umysłowej uczniów do współdziałania w konstruowaniu wiedzy, którą pojmuje nie jako stan, na który wystarczy po prostu czekać: jego zdaniem trzeba stworzyć sprzyjające warunki rozwoju i wykorzystać uczniowskie doświad-

²⁵ Wyrażenie pochodzi z książki J.S. Brunera, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978, s. 657.

²⁶ Por. J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1965; idem, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978, s. 658, 681.

²⁷ Por. idem, *W poszukiwaniu...*, op. cit., s. 45–46; idem, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Karasińska, Warszawa 1971.

czenia²⁸. Nauczyciel powinien więc wszelkimi sposobami angażować uczniów w dialog i ukierunkowywać ich tak, żeby sami stopniowo budowali własną wiedzę. W tym celu w procesie uczenia może stosować metody nastawione na odkrywanie: uczniowie, rozwiązując problem, porządkują wiedzę, badają zależności oraz odkrywają związki między znaczeniami. Dzięki temu powstają sytuacje stymulujące konstruowanie wiedzy uczniów w „kulturze wzajemnego uczenia się”:

Taka pedagogia wzajemności zakłada, że wszystkie ludzkie umysły są zdolne do posiadania przekonań i idei, które poprzez dyskusję i interakcję mogą zostać włączone w pewien wspólny układ odniesienia. Zarówno dziecko, jak i dorosły mają własne punkty widzenia, każdego z nich zachęca się do rozpoznania poglądów tego drugiego, choć mogą oni nie dojść do porozumienia. Muszą dostrzec, że odmienne poglądy mogą się opierać na czytelnych argumentach i że argumenty te stanowią podstawę do rozsądzania konkurencyjnych przekonań²⁹.

Pedagogia wzajemności uzasadnia różne punkty widzenia. Zarówno dzieci, jak i dorośli zajmują stanowiska, z których wygłaszają swoje racje, wyrażają dążenia, informują o zamiarach. Racje, dążenia, zamiary są mechanizmami napędzającymi wrażliwe na kontekst procesy uzgadniania znaczeń, a nie przyswajania gotowych informacji czy twierdzeń³⁰. Dzieci zdolne do refleksji nad własnym myśleniem stopniowo uzmysławiają sobie, że nie kierują się prawdziwą naturą świata, lecz działają na podstawie swoich wyobrażeń o niej, i że biorą na siebie większą odpowiedzialność za opanowanie kulturowego „zestawu narzędzi”, usprawniając własne uczenie się i myślenie. Tak odmienne spojrzenie na kulturowe uwarunkowania rozwoju („kultura w umyśle”) stawia w innym świetle możliwości uczenia się dzieci³¹. Zainteresowanie sposobami konstruowania znaczeń utrwalonych w kulturze inicjuje zmianę myślenia o rozumieniu wiedzy szkolnej, gdyż innego rodzaju kompetencje poznawcze okazują się niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie. Uczenie się, pojmowane jako proces z natury aktywny – z punktu widzenia uczącej się osoby, a zarazem społeczny – ze względu na

²⁸ Por. idem, *W poszukiwaniu...*, op. cit., s. 56.

²⁹ Idem, *Kultura edukacji...*, op. cit., s. 87.

³⁰ Ibidem, s. 37.

³¹ Por. E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz 2011, s. 81–118.

sytuację, w której przebiega, dokonuje się w wyniku stopniowego, zapośredniczonego w otoczeniu procesu rozwojowego. Stawia to przed edukacją konieczność zmiany strategii: nauczyciel, zamiast korzystać z „monopolu” na wyjaśnienia, powinien rozumieć, co myślał jego uczeń, i odwrotnie.

W myśleniu o dyskursie szkolnym i dziecięcym ważne stają się warunki odkrywania problemów i poszukiwania rozwiązań, „wykraczania poza dostarczone informacje” za sprawą:

- projektowania w „kulturze wzajemnego uczenia się” sytuacji dydaktycznych, w których najistotniejszym czynnikiem pobudzającym wielostronną aktywność dziecka jest „skuteczne zdziwienie” (uczniowie postawieni wobec zadania wykazują gotowość do rozwikłania „zagadki” znaczeń);
- wypracowania strategii edukacyjnych o charakterze narracyjnym: narracje o sensach niejawnych uruchamiają dziecięce myślenie na temat znaczeń wykraczających poza obszar oczywistości, dzieci „konstruuja” obraz samych siebie oraz swoją wiedzę o świecie;
- stymulowania „gotowości” umysłowej dzieci przez zachęcanie ich do podejmowania działań przekraczających obecny poziom kompetencji oraz dostarczanie im różnorodnych materiałów badawczych i narzędzi kultury, które uwzględniają naturalną potrzebę ekspresji dziecka i wprowadzają refleksję o wykonanych pracach.

Kierowanie procesem poznawczym w taki sposób, by wzmacniać i wyprzedzać zdeterminowane biologicznie fazy rozwoju dzieci, wymaga więc stwarzania sytuacji edukacyjnych uzasadniających otwartość poznawczą. Otwarta przestrzeń dla dziecięcych punktów widzenia umożliwia dotarcie do kontekstualnej, dynamicznej i wielopostaciowej złożoności procesów, które mają źródła zarówno w indywidualnych, jak też oficjalnych, zorganizowanych instytucjonalnie wpływach i doświadczeniach.

2.3. Rola społecznych interakcji i wspólnego zaangażowania w koncepcjach H. Rudolpha Schaffera i Davida Wooda

Koncepcja J. Brunera okazała się inspirująca dla wielu współczesnych badaczy i stworzyła grunt dla dalszych wnikliwych obserwacji procesów rozwojowych i dociekań dotyczących istoty uczenia się. Na przykład H. Rudolph Schaffer w teorii wzajemności poddał analizie

indywidualne procesy rozwojowe uczniów uwarunkowane środowiskowo i kulturowo, zwłaszcza przez oddziaływania edukacyjne w ramach *epizodów wspólnego zaangażowania (joint involvement episodes)*³².

Zainicjowany w ramach epizodów proces dochodzenia do wiedzy i nabywania kompetencji obejmuje wybrane obszary pobudzania i rozwijania dziecięcych procesów poznawczych: (1) zogniskowanie procesu uczenia się wokół uczniowskich zainteresowań, (2) zorganizowanie sytuacji wspierających (stymulujących obecne kompetencje dziecka) i wyzwalających (pobudzających umiejętności, które dopiero się rozwijają) oraz wypracowanie skutecznych strategii w czasie interakcji z dzieckiem, (3) działanie i obserwowanie rezultatów działania, a także podtrzymywanie uczniowskiego zorientowania na cel, (4) uwrażliwianie na krytyczne aspekty czy momenty w procesie rozwiązywania zadania, (5) czuwanie nad uczniowskimi stanami emocjonalnymi, (6) zbiorowa korekta rezultatów działań³³.

Koncepcja H.R. Schaffera, przypisująca istotną rolę sposobowi organizowania sytuacji uczenia się, stawia w nowym świetle proces interakcji społecznych, w których wszyscy uczestnicy: opiekun (dorosły, rówieśnik) oraz dziecko, są zaangażowani w pojmowany jako „wspólne przedsięwzięcie” proces poszerzania repertuaru zachowań dziecka³⁴. Przez cały czas trwania epizodu dorosły wykazuje wrażliwość na dziecięce sposoby postrzegania i interpretowania rzeczywistości, a także przejawia gotowość do rozumienia wielogłosowych, wewnętrznym zdialogowanych punktów widzenia dziecka:

Dorosły nie dokonuje inwazji i nie kształtuje biernego dziecka, lecz musi działać wewnątrz kontekstu. [...] Nawet dziecko najmniejsze i najbardziej naiwne nie startuje od zera, lecz ma jakiś sposób widzenia świata, jakkolwiek prymitywny, będący punktem startu dla wszystkich wysiłków mających na celu przeprowadzenie dziecka na wyższy poziom³⁵.

³² Por. H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutowski, Poznań 1994, s. 176. Por. też: A. Brzezińska, *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków 2005, s. 71–73.

³³ Por. H.R. Schaffer, *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, op. cit., s. 125–147.

³⁴ Idem, *Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, op. cit., s. 72–95.

³⁵ Idem, *Epizody...*, op. cit., s. 166, 182.

Odmienne punkty widzenia uczestników interakcji tworzą fundament upośrednianych społecznie strategii uczenia się i wpływają na regulację zachowania przez uzgodnienia poznawcze. Dziecko zaczyna spostrzegać to, czego wcześniej nie było świadome, i zdaje sobie sprawę z zainicjowanej w ramach epizodów różnicy perspektyw³⁶.

Słuszność tego wniosku potwierdzają uzyskane wyniki. Obserwując dzieci podczas zabawy niezależnej i wspólnych zabaw z matką, H.R. Schaffer wykazał, że nawet te bardzo małe, będące we wczesnych stadiach nabywania określonej kompetencji zadaniowej, mogą nauczyć się zróżnicowanych form aktywności zabawowej (eksplozacyjnych, kombinatorycznych i symbolicznych)³⁷, jeśli otrzymają właściwe wsparcie. Aktywna współpraca oraz zachęcanie do działania przyczyniły się do przekształcenia spontanicznych działań dziecka w bardziej ustrukturyzowaną aktywność poznawczą.

Zainicjowanie sytuacji zabawy służyło także zbadaniu sprawności w zakresie uwagi wśród małych dzieci wykazujących się wzmożoną ruchliwością³⁸. Obserwacje doprowadziły badacza do ważnego wniosku: dorośli są w stanie (przynajmniej w pewnych okolicznościach) poszerzyć koncentrację dziecka oraz dwukrotnie wydłużyć czas ciągłego zaangażowania w dany rodzaj działania; koncentracja uwagi u dziecka jest uzależniona od sposobu organizowania zabawy: jest znacznie wyższa w przypadku, gdy matka i dziecko wspólnie skupiają uwagę na przedmiocie zabawy, niż wtedy, gdy matka się do niej nie włącza³⁹.

Wspólne zaangażowanie w ramach epizodów przyczyniło się również do przekraczania ograniczeń wynikających z endogennych etapów rozwoju: zdolności rozwiązywania problemów (zadanie polegające na sortowaniu) odnotowano już u dzieci trzy- i pięcioletnich, będących na bardzo wczesnych etapach rozwoju poznawczego⁴⁰. Dorosły, organizując sytuację problemową, doprowadza dziecko do

³⁶ Ibidem, s. 178–179.

³⁷ Ibidem, s. 158–159.

³⁸ J.J. Lockman, J.P. McHale, *Object manipulation in infancy: developmental and contextual determinants* [w:] *Action and Social Context*, ed. J.L. Lockman, N.L. Hazen, New York 1989.

³⁹ J. Dunn, C. Wooding, *Play in the home and its implications for learning* [w:] *Biology of Play*, ed. B. Tizard, D. Harvey, London 1977; J. Hutt, S. Tyler, C. Hutt, H. Christopherson, *Play, Exploration and Learning*, London 1989.

⁴⁰ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006, s. 264–265.

odczucia konfliktu o charakterze społeczno-poznawczym, który motywuje je do myślenia i podjęcia prób wspólnego rozwiązania problemu⁴¹.

Doświadczenie epizodów wspólnego zaangażowania zwiększa też kompetencje motywacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Wspólne zaangażowanie w ramach epizodów pomaga zbudować pomost pomiędzy osiągniętą przez dziecko kompetencją a wymaganiami stawianymi przez zadanie: zachowanie dziecka jest bogatsze i bardziej złożone, niż w innych formach aktywności. Sygnały napływające od dziecka informują o jego obecnej sprawności w przetwarzaniu informacji, a także pomagają określić jego zainteresowania, zdolności oraz kompetencje⁴².

I choć badania H.R. Schaffera dotyczą przede wszystkim wczesnego dzieciństwa⁴³, pozwalają spojrzeć nieco inaczej na proces podzielenia znaczeń i zapośredniczonego uczenia się w klasie szkolnej⁴⁴. Dowodzą, że uwarunkowanym endogennie procesem stadialnego rozwoju myślenia można sterować z zewnątrz – przyspieszać następstwo kolejnych faz, rozwijać potencjał tkwiący w dziecku, polepszać jakość jego rozwoju:

[...] model oparty na poziomie wykonywania zadania okazał się znacznie bardziej właściwy niż model oparty na wieku chronologicznym (to nie wiek jest odpowiedzialny za zmiany, a raczej status rozwojowy dziecka, odzwierciedlany w sposobie jego zachowania się w sytuacji interakcyjnej)⁴⁵.

Oznacza to, że rozwój dziecka jest procesem dynamicznym i ciągłym, a poszczególne etapy często zachodzą na siebie. Nieporozumieniem jest zatem kategorię i mechaniczne przypisywanie modelu

⁴¹ Idem, *Przyswajanie zasad dialogu* [w:] *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, op. cit., Poznań 1995, s. 89–123.

⁴² Idem, *Spółeczny...*, op. cit., s. 72–95; idem, *Wczesny rozwój społeczny* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, op. cit., s. 96–124; idem, *Epizody...*, op. cit., s. 164.

⁴³ Por. na ten temat: M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, tłum. A. Hunca-Bandrowska, E.M., Hunca, Warszawa 1986; L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2003; A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Poznań 2004.

⁴⁴ Z teorii funkcjonalistycznej, interakcyjnej, wyprowadzony został nurt myślenia o praktyce edukacji językowej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Por. M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzycioklasistów*, Warszawa 2010, s. 25–26; E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 2002, s. 179–205.

⁴⁵ H.R. Schaffer, *Epizody...*, op. cit., s. 167.

faz rozwoju myślenia do wieku biologicznego każdego dziecka: „[...] zmiany zachodzące w rozwoju nie następują nagle, nie dokonują się po prostu w ciągu nocy [...], ale są zmianami w ogóle”⁴⁶. Podejście to, respektując uniwersalne prawidłowości o charakterze wrodzonym, wykracza poza ustalenia Jeana Piageta co do endogennych etapów rozwoju, kładzie nacisk na przynoszące pozytywne rezultaty zewnętrzne uwarunkowania, umacnia więc wcześniejszą teorię L. Wygotskiego.

Od biologicznego determinizmu oddzielił teorię rozwoju dziecka także David Wood. W koncepcji tego współczesnego psychologa dziecko jest otwarte i chłonne. Czynniki kulturowe i społeczne, a przede wszystkim psychologiczne, mogą tworzyć środowisko edukacyjne o charakterze pobudzającym. David Wood rozszerzył o wymiar dydaktyczny pojęcie epizodów wspólnego zaangażowania i uszczegółowił je, wskazując na konieczność wznoszenia rusztowania (*scaffolding*) w procesie dziecięcego uczenia się⁴⁷. Rusztowanie dotyczy tych strategii, których dorosły używa, by uaktywnić dziecięce umiejętności samodzielnego rozwiązania problemu.

Budowanie rusztowania ujawnia się w działaniach stymulowanych zewnętrznie. Zewnętrzna stymulacja jest najbardziej efektywna, jeśli dorosły uwzględnia dwa poziomy w rozwoju dziecka: poziom dziecięcych kompetencji (obejmuje to wszystko, co dziecko wie, umie i z czego korzysta w sytuacjach, gdy otoczenie stawia przed nim różne zadania) i poziom poczucia kompetencji (dotyczy tylko tych umiejętności, których dziecko jest bardziej czy mniej świadome).

Przestrzeń do działania stymulowanego z zewnątrz tworzy się w społecznych interakcjach typu *tutoring* (*tutorial interactions*). Interakcje między rozwijającym się dzieckiem (*tutee*) a bardziej kompetentnymi partnerami interakcji (dorosły lub inny rówieśnik w roli *tutora*) prowadzą zarówno do wytworzenia struktur sensomotorycznych o charakterze społecznym, jak i do ukształtowania nowych (dla dziecka) procedur osiągania celów (procedur środki–cele). Takie interakcje określają profil rozwojowy dziecka, ukazujący, w jakich

⁴⁶ Idem, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 211; idem, *Rozwój...*, op. cit., s. 408.

⁴⁷ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, op. cit., s. 133; D. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, *The Role of Tutoring in Problem Solving*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1976, 17, s. 89–100; D. Wood, *Spoleczne interakcje jako tutoring* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 214–243; H.R. Schaffer, *Epizody...*, op. cit., s. 175.

obszarach dokonują się przemiany, w jakich kończą, a w jakich dopiero rozpoczynają. Rozpoznanie tego profilu wskazuje obszary wymagające wsparcia z zewnątrz. Nauczanie typu *tutoring* jest interakcją społeczną wzbogaconą o naturalnie pojawiające się „okazje dydaktyczne/edukacyjne”, które angażują dziecięce procesy rozwojowe⁴⁸.

Jakie zatem warunki sprzyjać mogą inicjowaniu dyskursu dziecięcego? Wymieńmy najważniejsze:

- uczniowie są aktywni w procesie uczenia się i czują się odpowiedzialni za wykonanie zadania; rozwiązując problem, używają różnych procedur badawczych, sprawdzają wcześniej postawione hipotezy, podejmują wiele prób, mają czas na sformułowanie odpowiedzi i nie obawiają się błędów;
- wyposażeni w zaufanie do siebie, zdobywają przekonanie, że w procesie *tutoringu* uzasadnione są ich sposoby objaśniania i interpretowania świata;
- nauczyciel w społecznych interakcjach typu *tutoring* pomaga uczniom zbudować pomost pomiędzy osiągniętą przez nich kompetencją a wymaganiami stawianymi przez zadanie, zachęca wszystkich uczestników interakcji do udziału w procesie podzielenia znaczeń w klasie szkolnej pojmowanej jako społeczność wzajemnego uczenia się;
- nauczyciel jest przewodnikiem w interpretowaniu świata, przygotowuje uczniów do dokonywania samodzielnych odkryć: tworzy klimat wspierający oddziaływania uczniów przez dopuszczanie ich punktów widzenia, wiedzy osobistej i odmiennej interpretacji świata, a także stosuje system pozytywnych wzmocnień, udziela uczącym się informacji zwrotnych oraz próbuje wejść w ich sytuację⁴⁹.

Istotą edukacji jest więc dzielenie się wiedzą i pomysłami, wzajemna pomoc w konstruowaniu znaczeń, podział pracy i zamiana ról oraz nawiązanie relacji dialogowych i empatyczne otwarcie się na dyskurs dziecięcy. Włączenie dziecięcego punktu widzenia do dyskursu, który tworzy się w szkole, pomoże dziecku ten świat rozumieć, a także znajdować w nim własne ścieżki i budować samoświadomość. Można mieć nadzieję, że zainspiruje zmianę myślenia o wielowymiarowym i wieloaspektowym dziecięcym procesie objaśniania świata.

⁴⁸ Por. D. Wood, *Spoleczne interakcje...*, op. cit., s. 230.

⁴⁹ Por. D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Spoleczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków 2006.

2.4. Pobudzanie aktywności poznawczej w upośrednianym uczeniu się według koncepcji Reuvena Feuersteina i Pniny S. Klein oraz Ragnara Rommetveita

Rozważania o roli sfery zewnętrznej, społecznej w rozwoju dziecka są dopełniane i rozszerzane przez teorie: *doświadczenia upośredniane uczenia się* (*mediated learning experience, MLE*) Reuvena Feuersteina⁵⁰ i Pniny S. Klein⁵¹ oraz intersubiektywnego uczenia się przez *podzielanie znaczeń* (*sharing of meaning*) Ragnara Rommetveita.

Badanie procesów poznawczych na gruncie tych teorii doprowadziło do następujących ustaleń: wśród sposobów pozyskiwania wiedzy o rzeczywistości znaczącą rolę odgrywa doświadczanie sytuacji edukacyjnych, w których dorosły jako mediator oswaja dzieci z utrwalonym w kulturze, zakorzenionym i uwspólnionym w wiedzy społecznej stosunkiem do rzeczywistości. Teorie te wyjaśniają istotę z natury dynamicznego rozwoju poznawczego; wykazują, że duży wpływ na poznawcze funkcjonowanie jednostki mają czynniki o charakterze zewnętrznym: otoczenie kulturowo-społeczne oraz świadome oddziaływanie wspomagające, czyli wcześniejsze doświadczenia związane z upośrednianym uczeniem się.

Podstawowa hipoteza wyłaniająca się z teorii „doświadczenia upośredniane uczenia się” (*mediated learning experience (MLE)*) zakłada, że poznawcze funkcjonowanie jednostki jest modyfikowalne i może ulec zmianom oraz że podstawowym czynnikiem wpływającym na zdolność jednostki do zmieniania się mogą być otrzymane w przeszłości rodzaj i ilość doświadczenia związanego z upośrednianym uczeniem się⁵².

MLE może zatem modyfikować aktywność poznawczą dziecka, istnieją bowiem możliwości „przyśpieszania” rozwoju, otwierania przestrzeni, w której uprzednio zdobyte umiejętności są podstawą

⁵⁰ R. Feuerstein, S. Feuerstein, *Mediated learning experience: a theoretical review* [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, ed. R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, London 1994, s. 3–51; P.S. Klein, *Criteria for Observation of Mediated Learning Experience in Infancy and Early Childhood*, Ramat-Gan 1995.

⁵¹ P.S. Klein, *Improving the Quality of Parental Interaction with Very Low Birth Weight Children: A Longitudinal Study Using a Mediated Learning Experience Model*, „*Infant Mental Health Journal*” 1991, t. 12, nr 4, s. 321–337.

⁵² Eadem, *Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, op. cit., s. 190.

następnych – jeszcze nieukształtowanych. Można to ująć jako pobudzanie rozwoju przez stymulujący wpływ środowiska edukacyjnego. Dzieje się tak, kiedy zadanie nieco trudniejsze (czynnik zewnętrzny) wyprzedza wewnątrznie uwarunkowany rozwój (czyli przyspiesza proces naturalny).

Działania wspierające proces upośrednionego uczenia się znaczeń R. Feuerstein i P.S. Klein podzielili na dwie kategorie. Pierwsza dotyczy działań niezbędnych, kluczowych w procesie uczenia się: (1) intencjonalność działania i wzajemność wymiany, (2) upośrednianie znaczenia i (3) transcendencja (wykorzystanie większej ilości informacji niż dostarczone); druga obejmuje działania dodatkowe, wspierające proces uczenia się: (4) wspólne ustalenie celu działania i wytrwałe dążenie do niego, (5) wzmocnienie poczucia kompetencji oraz stymulowanie dziecięcej świadomości, ciekawości i zainteresowania działaniem, (6) wspieranie samodzielnych prób działania oraz angażowanie się w dziecięce czynności, (7) regulowanie i kontrolowanie dziecięcych zachowań, (8) wyzwalanie pozytywnych nastawień, (9) poszukiwanie konstruktywnych kierunków działania (por. tab. 1)⁵³.

Tabela 1. Zachowania dorosłego – mediatora między dzieckiem a otoczeniem (opracowano na podstawie: Klein, 1994, 1995; Feuerstein, Feuerstein, 1994, za: A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju...*)⁵⁴

Właściwości interakcji dziecko – dorosły	Zachowania dorosłego
Intencjonalność i wzajemna wymiana	Czynności dorosłego (typu: dobieranie odpowiednich bodźców, ich wyolbrzymianie, podkreślanie, grupowanie, porządkowanie, ustalanie częstotliwości) skierowane są na wywołanie zmiany w percepcji, przetwarzaniu informacji i/lub zachowaniu dziecka. Takie intencjonalne działanie uważane jest za wzajemne, gdy dziecko w jakikolwiek sposób odpowiada dorosłemu, werbalnie lub niewerbalnie (skupiając na nim wzrok, podążając za nim, podając przedmiot itp.). Dorosły bierze na siebie rolę pośrednika między uwikłaną w kontekst społeczno-kulturowy rzeczywistością a dzieckiem, wyposażonym w indywidualne doświadczenia składające się na jego wiedzę osobistą

⁵³ R. Feuerstein, S. Feuerstein, *Mediated learning experience...*, op. cit., s. 17–49.

⁵⁴ W znacznej mierze wykorzystuję tutaj uporządkowanie zaproponowane w pracy: A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2007, s. 94.

Tabela 1 (cd.)

Właściwości interakcji dziecko – dorosły	Zachowania dorosłego
Upośrednianie znaczenia	Podzielanie wspólnego systemu znaczeń zakotwiczone jest w dwóch przestrzeniach: w jednej zawiera się i odzwierciedla osobiste, indywidualne ujmowanie rzeczywistości, jej jednostkowa interpretacja, w drugiej – sądy, przekonania, wyobrażenia, które przeniknęły z kultury, wiedzy społecznej. Aby obie przestrzenie w indywidualnych przypadkach tworzyły koherentną całość i nie były źródłem dysonansów poznawczych i światopoglądowych, konieczny jest stymulujący wpływ dorosłego, osławającego dzieci z utrwalonym w kulturze, zakorzenionym i uwspólnionym w wiedzy społecznej stosunkiem do rzeczywistości
Transcendencja (wykraczanie poza dostępne informacje)	Wykraczanie poza bezpośrednio dostępne informacje jest istotnym czynnikiem pobudzającym wielostronną aktywność dziecka. Dokonuje się to w wyniku interakcji dziecka z dorosłym, który poszerza świadomość poznawczą dziecka przez strukturowanie w odpowiedni sposób nowych doświadczeń, umożliwia ekstrapolowanie i wypełnianie luk w procesie poznawania i zachęca do tego. Dziecko postawione przed nowym zadaniem wykazuje świadomą gotowość, czy też wolę, połączoną z wysiłkiem intelektu i pracą wyobraźni, do rozwikłania „zagadki” znaczeń
Upośrednianie poczucia kompetencji	Aby wzmocnić dziecięcą świadomość, ciekawość i zainteresowanie działaniem, dorosły wyraża zadowolenie werbalnie (parafrazowanie zachowania dziecka, zachęta do powtórzenia zachowania) i/lub niewerbalnie (okazywanie swego zadowolenia mimiką, gestami, tonem głosu)
Upośrednianie regulacji zachowania	W doświadczaniu upośrednionego uczenia się konieczne jest też regulowanie i kontrolowanie dziecięcych zachowań, m.in.: redukowanie perspektywy egocentrycznej, dopasowywanie zadania do zdolności i zainteresowań dziecka, regulowanie intensywności i tempa pracy dziecka, zachęcanie do samodzielnego planowania działań, celowe zwracanie uwagi dziecka na coś, pokazywanie, jak coś wykonać, z jednoczesnym komentowaniem tego i zachęcaniem do samodzielnego podjęcia prób działania

Proces samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez dzielenie wspólnego systemu znaczeń oraz internalizację systemu norm i wartości w zorganizowanej celowo sytuacji edukacyjnej uprawnia do sformułowania kilku istotnych wniosków wynikających z programu MLE⁵⁵:

⁵⁵ P.S. Klein, *Całościowa ocena...*, op. cit., s. 189–216.

1. Doświadczenia związane z upośrednianym uczeniem się rozwijają dziecięce zdolności poznawcze, uaktywniają w dziecku potrzebę:

- uważnego skupienia się na bodźcach, ukierunkowanego, a nie przypadkowego spostrzegania ich,
- kategoryzowania jednych przedmiotów lub zjawisk na podstawie innych,
- rozpoznawania podobieństw i różnic między przedmiotami, zjawiskami,
- poszukiwania informacji wykraczających poza pochodzące z bezpośredniego doświadczenia (dziecko, aktywnie uczestnicząc w programie MLE, jest w stanie wyjść poza dosłowność rozumienia).

2. Badanie MLE zaowocowało jeszcze jednym ważnym ustaleniem: dzieci biorące udział w interakcji dziecko – nauczyciel w roli mediatora były aktywne w procesie uczenia się oraz odpowiedzialne za wykonanie zadania, wykazywały zaciekawienie oraz gotowość do samodzielnego poszukiwania rozwiązań.

3. Przyjmując, że uwspólnione uczenie się jest procesem, zasadniczą rolę przypisuje się sposobowi udzielania wsparcia: dobrze zaprojektowane działania nauczyciela mogą pomóc dziecku w przejściu na wyższy poziom poznawczego funkcjonowania.

4. Takie podejście do myślenia o nauczaniu umożliwiło przygotowanie programów inicjujących proces uczenia się we wczesnym dzieciństwie, które w takim samym stopniu dotyczą interakcji edukacyjnych w późniejszych etapach nauki. System wzmocnień pozytywnych oraz stwarzanie klimatu wspierającego działania dzieci determinują jakość doświadczeń upośrednionego uczenia się⁵⁶.

Wartościowych wniosków dostarcza też rozwijająca myślenie o „doświadczeniu upośrednianego uczenia się” koncepcja Ragnara Rommetveita⁵⁷. Zakłada ona, że proces „podzielania znaczeń” (*sharing of meaning*) nie jest narzucony czy nadany jako gotowy przez uczestników interakcji, ale zostaje wspólnie wypracowany w długo-

⁵⁶ R. Feuerstein, S. Feuerstein, *Mediated learning experience...*, op. cit.; A. Kozulin, B.Z. Presseisen, *Mediated Learning Experience and Psychological Tools: Vygotsky's and Feuerstein's Perspectives in a Study of Student Learning*, „Educational Psychologist” 1995, nr 30 (2), s. 67–75; I. Frank, E. Stolarski, A. Acher, *Caregivers' mediation and toddlers' emotional responses in the child care context*, „Early Child Development and Care” 2005, t. 176, nr 3/4, s. 239–251.

⁵⁷ R. Rommetveit, *Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control* [w:] *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, red. J.V. Wertsch, Cambridge 1985.

trwałych próbach negocjowania. Wynegocjowany system znaczeń określa kierunki i dynamikę działań podejmowanych przez uczestników interakcji⁵⁸.

Zgoda na dochodzenie do wiedzy zamiast biernego przyswajania otwiera obszar doświadczenia poznawczego o charakterze indywidualnym. Szczególnie interesujące stają się potoczne interpretacje rzeczywistości z dziecięcego punktu widzenia, oddające mentalność dziecka, jego sposób postrzegania i rozumienia. Mały użytkownik języka nadaje bowiem znaczenia rzeczywistości w wyniku uruchomienia własnego zasobu doświadczeń językowych i pojęć, w których skład wchodzi słowa oraz ich sensy, schematy interpretacyjne, a także sposoby kategoryzacji, ułatwiające porządkowanie złożonego i zmieniającego się świata. Postrzeganie, rozumienie oraz wartościowanie świata są u każdego dziecka inne i zależą w dużej mierze od uwarunkowań socjologicznych i kulturowych.

Wspólny system znaczeń nigdy nie pokrywa się całkowicie z osobistymi znaczeniami wszystkich uczestników interakcji. Proces „podzielania znaczeń” jest więc dialogiem ze stosowanym wcześniej przez dzieci sposobem rozumienia świata. Zignorowanie przez uczestników interakcji dziecięcej interpretacji świata uczyni ich starania mniej adekwatnymi, a ich efekty będą przydatne dziecku w najlepszym razie w sytuacjach zorganizowanych.

Stanowisko R. Feuersteina i P.S. Klein, a także ich kontynuatorów, nie jest wyłącznie propozycją teoretyczną. Wyrasta i z obserwacji, i z uświadomionej praktyki, i z przyjęcia koncepcji rozumienia i nadawania znaczeń zdeterminowanych przekazem kulturowym. Koncepcje te doprowadziły do odmiennego rozumienia wiedzy dziecka i mechanizmów jej rozwoju, jak również procesu konstruowania i negocjowania znaczeń. Uzgadniana społecznie wizja świata tworzona jest w umyśle dziecka nie tylko dzięki jego możliwościom poznawczym, ale przede wszystkim dzięki inspirującym wpływom środowiska.

Do podobnych wniosków doszła Anna Brzezińska polska badaczka rozwoju poznawczego. Wykazała, że urozmaicone środowisko edukacyjne, w którym dziecko używa naturalnych predyspozycji poznawczych i samodzielnie poszukuje rozwiązań, sprzyja powolnemu i naturalnemu „nasiąkaniu” znaczeniami, wartościami, wyobrażeniami; ograniczanie zaś sytuacji edukacyjnych prowadzi do „wysycania” uwspólnionych znaczeń⁵⁹. Kontakt z dziecięcym oglą-

⁵⁸ Por. A. Brzezińska, *Psychologia...*, op. cit., s. 251.

⁵⁹ A. Brzezińska, *W poszukiwaniu...*, op. cit., s. 17, 39.

dem i rozumieniem świata zostaje wówczas ograniczony przez dorosłych, którzy w przeświadczeniu, że chronią dzieci przed brutalnością codzienności, ukrywają przed nimi rzeczywistość w całym jej skonfliktowaniu i złożoności. Tym bardziej niewprawne samodzielne próby jej rozumienia są w tej perspektywie skazane na niebyt.

Konieczne jest więc tworzenie sytuacji refleksyjnego uczenia się, w której szczególnego znaczenia nabiera stały, dynamiczny związek między dzieckiem a jego środowiskiem rozwoju⁶⁰. Działalność wychowawcza zostaje sprowadzona do podwójnej interwencji: w rzeczywistość indywidualną (w osobisty świat dziecka, jego obrazy świata i samego siebie oraz ukryte teorie wyjaśniające funkcjonowanie świata), a także w rzeczywistość społeczną (w utrwalony w kulturze, zakorzeniony i uwspólniony w wiedzy społecznej świat znaczeń)⁶¹.

A. Brzezińska podejmuje jeszcze jedną ważną kwestię: jeśli edukacja zarówno kształtuje uczniowskie schematy poznawcze, jak i modeluje znaczenia, które ogniskują uwagę uczniów na wybranych elementach rzeczywistości, to znaczenia nabiera zagadnienie jakości kulturowego i społecznego kontekstu. Refleksja, służąca ujawnieniu tego, co negatywne i pozytywne w praktyce edukacyjnej, umożliwia rozpoznanie determinujących dyskurs dziecięcy trzech form interakcji społecznych. Wyróżnia się tu trzy stanowiska:

- podtrzymywanie istniejącego stanu rzeczy (nieingerowanie w dziecięcy świat znaczeń),
- przyspieszanie lub opóźnianie rozwoju (spłykanie lub pogłębianie rozumienia znaczeń),
- nadawanie nowego kierunku zmianom rozwojowym (wartościowa jest wielość interpretacji, negocjowanie znaczeń)⁶².

Podtrzymanie jedynie już toczącego się procesu zmian rozwojowych wynika z przekonania, że dziecko jest istotą chronioną w swojej dziecięcości, zatem procesy uczenia się powinny być możliwie zgodne z tym, co jest określane jako naturalny rytm rozwojowy. Uważa się, że dziecko nie potrafi nauczyć się funkcjonowania na

⁶⁰ W teoretycznym podejściu psychologicznym dokonał się przełom w myśleniu o interakcjach społecznych: socjalizacja nie jest już pojmowana jako jednostronny wpływ, z dominującą rolą przedstawicieli społeczeństwa, „nadających” właściwy społecznie kształt wkraczającym do niego jednostkom. Por. *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, op. cit., s. 8.

⁶¹ Por. A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia...*, op. cit., s. 32–34, 65; eadem, *Psychologia...*, op. cit., s. 233–234.

⁶² Eadem, *Spółeczna psychologia...*, op. cit., s. 200–202.

poziomach wyższych bez przejścia przez niższe stadia. Wprawdzie dzieci mogą sobie przyswoić niektóre procedury, ale pozostają one „puste”, a próby pokazywania, wyjaśniania pewnych pojęć nieprzygotowanym na ich przyjęcie umysłem nie przyspieszą istotnie rozwoju. Co więcej – przedwczesne nauczanie może doprowadzić do zniechęcenia ucznia, bo nie umie on zrozumieć „wpajanych” mu treści.

Zmiana tempa rozwoju wiąże się z organizowaniem zdarzeń edukacyjnych, które można zaprojektować tak, by doświadczenia szkolne ucznia rozbudzały poznawczą motywację, gotowość stawiania niekonwencjonalnych pytań i poszukiwania nieschematycznych rozwiązań, lub przeciwnie: przyzwalać na blokowanie i usztywnianie zdolności dzieci do podejmowania decyzji, zamykając je w sprawdzonych schematach.

Natomiast proces nadawania nowego kierunku zmianom rozwojowym dotyczy warunków do uruchamiania zindywidualizowanych znaczeń, ale także aktywnej współpracy z dziećmi, polegającej na udzielaniu im wsparcia przez kompetentnego partnera interakcji. Dostarczając odpowiednich materiałów oraz dbając o właściwą organizację czasu i przestrzeni, dorosły powiększa obszar dziecięcego rozwoju.

Refleksja dotycząca związku między interakcją społeczną a procesami poznawczymi dziecka pozwoliła zidentyfikować bariery, które nie tylko blokują dyskurs dziecięcy, ale też wygaszają potencjał rozwojowy. Bez rozpoznania i nazwania trudności nie sposób podjąć próbę określenia kierunku poszukiwań czy wykonać jakikolwiek odpowiedzialny ruch zmierzający ku rzeczywistej, istotnej zmianie dyskursu szkolnego.

Pierwsze z ograniczeń dotyczy zbyt wyeksponowanej w praktyce edukacyjnej kategorii wsparcia: dziecko jest gotowe do współpracy z ekspertem, ale niezdolne do rozwojowej samodzielności. Wiara w związane z uczeniem się możliwości dziecka jest relatywnie silna (dziecko staje przed sytuacjami, które stanowią wyzwanie poznawcze dla niego, z każdym dniem pokonuje bariery, których wcześniej pokonać nie mogło), jednak każdorazowo postęp, polegający na wejściu na wyższy poziom rozwoju intelektualnego, jest uzależniony od ukierunkowanej pomocy zaoferowanej przez osobę bardziej kompetentną (z reguły dorosłego), wspierającą dziecko w używaniu narzędzi kulturowych⁶³.

⁶³ D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2, s. 99.

Czynnikiem usztywniającym dyskurs dziecięcy jest też uzależnienie w znacznym stopniu planu aktywności uczniowskiej od kwalifikacji (np. diagnostycznych) dorosłego oraz od projektu ostatecznego celu⁶⁴. Taki sposób kierowania procesem poznawczym uniemożliwia negocjowanie znaczeń i przenikanie do procesu edukacyjnego wiedzy osobistej ucznia oraz ogranicza dziecięce interpretacje. W tak wyprofilowanym procesie edukacji to dorosły ustala program uczenia się, to on decyduje o tym, ku czemu dziecko ma zmierzać. Ta refleksja nabiera szczególnego znaczenia, gdy uświadomimy sobie, że słowa, których znaczenie rozumieją dorośli członkowie społeczeństwa, w procesie interakcji społecznej zaczynają dla dziecka znaczyć to samo co dla nich. Uzasadnioną wątpliwość budzi to, „czy osoby socjalizowane i dobrze przystosowane do uprzedniego ładu społecznego mogą skutecznie inicjować i podtrzymywać zmiany, a więc sprzyjać nowemu ładowi społecznemu”⁶⁵.

Dziecięcemu procesowi poznawania rzeczywistości zagraża też „eksperycki” dorosły, ogniskujący uwagę dziecka na apriorycznie wyznaczonych elementach rzeczywistości⁶⁶. Taka forma oddziaływania powoduje odtwórczość i zależność intelektualną uczniów. Wiedza i wartości mają być internalizowane przez nich dzięki imitowaniu zachowań dorosłych, a sukces pedagogiczny wyraża się w uczniowskiej gotowości do przyswajania wyuczonych reakcji i podejmowania działań zaprogramowanych zgodnie z żądaniami systemu⁶⁷. W ten sposób wielowymiarowy dyskurs dziecięcy zderza się z dyskursem szkolnym, przyjmującym znamiona protez społecznych oraz psychicznych.

Można mieć nadzieję, że oddziaływania czynników usztywniających i blokujących dyskurs dziecięcy można uniknąć za sprawą zmian w podejściu do badania i objaśniania dziecięcych procesów poznawczych. Ustalenia poczynione we współczesnej psychologii mogą być pomocne w interpretowaniu zjawisk związanych ze zmianą klimatu kulturowego szkoły. Umożliwiają, odmienne od dotychczas obowiązują-

⁶⁴ D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą...*, op. cit., s. 100.

⁶⁵ Z. Kwieciński, *Edukacja jako podmiot, instrument i przedmiot samoregulacji społecznej. Propozycja badań skoordynowanych* [w:] *Zagrożenia, możliwości i potrzeby wspomagania rozwoju*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1985, s. 7–22; Z. Kwieciński, *Kryzys społeczeństwa wychowującego (Hipotezy ostrzegawcze. Propozycje naprawy)* [w:] idem, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 21–33.

⁶⁶ D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą...*, op. cit., s. 102.

⁶⁷ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój...*, op. cit., s. 51–95.

jącego, spojrzenie na to, co dzieje się w klasie szkolnej między nauczycielem a uczniem w komunikacji bezpośredniej lub za pośrednictwem programów nauczania i podręczników. Zaprezentowane stanowiska teoretyczne pozwalają spojrzeć na szkołę jako na instytucję odpowiedzialną za jakość dziecięcych znaczeń ujawniających się w sposobach rozumienia rzeczywistości. Pozwalają wypracować inne podejście do uczenia się i nauczania.

Współczesny paradygmat kształcenia musi uwzględnić w procesie nauczania perspektywę dziecięcą: uczeń nie jest osobą niewiedzącą, pustym naczyniem, jest istotą zdolną do rozumowania, odkrywania, konstruowania znaczenia. Punktem wyjścia do budowania usystematyzowanej wiedzy powinny stać się doświadczenia dziecka, jego bystrość obserwacji, to, jak rozumuje, co myśli i jak dochodzi do swoich przekonań. Trzeba więc w dyskursie szkolnym stworzyć miejsce dla wiedzy osobistej, porządkującej codzienne doświadczenia życiowe dzieci⁶⁸, gdyż tworzy ona fundament procesów uczenia się i reguluje zachowania człowieka. Ma więc wymiar nie tylko wąsko pragmatyczny – wytyczony przez horyzont mierzalnych osiągnięć, egzaminów, otwiera też perspektywy samokształcenia, uruchamia mechanizmy niezbędne do wewnętrznie sterowanego rozwoju jednostki.

Zanurzony w różnych praktykach społecznych dyskurs edukacyjny przez to, że przenosi się poza ramy szkoły, wyznacza charakter odbioru rzeczywistości, uczestniczy zatem w jej profilowaniu. Nie powinien się więc sprowadzać do mówienia o świecie danym, niejako gotowym, skończonym, zamkniętym. Dlatego modelowanie obrazu świata powinno uwzględniać proces interioryzacji, by uwalniając dyskurs szkolny od znamion infantyilizacji, stwarzać szanse otwarcia strefy najbliższego rozwoju uczniom doświadczającym zapośredniczonego procesu uczenia się.

Czy możliwe jest spojrzenie z zupełnie innej perspektywy, uwolnione od stereotypów, które by pomogło wypracować jakąś alternatywną opcję zmieniającą kształt i jakość edukacji dziecka? Aby pogłębić tę refleksję, trzeba się odwołać do wiedzy o procesach poznawczych. Przyjrzyjmy się bliżej tym wątkom.

⁶⁸ Przyjęło się określać ten tryb postępowania jako „narracyjny” model edukacji. Por. D. Klus-Stańska, *Po co nam wiedza potoczna w szkole* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000.

3. Dyskursy podręcznikowy i dziecięcy w kognitywistycznym ujęciu krytyczno-emancypacyjnym

Postulat przełamania schematycznych przeświadczeń determinujących charakter edukacji wczesnoszkolnej i budowanych na ich fundamencie praktyk, a tym bardziej próba uzasadnienia zmian i określenia kierunku, w którym miałyby zdążać, wymaga silnego umocowania w teorii. „Wrażliwy” z natury organizm, za jaki można uznać każdy model edukacji, nie powinien być poddawany chaotycznym, przypadkowym czy powierzchownym działaniom naprawczym, choćby w najlepszej wierze. Żadne argumenty za i przeciw nie mogą mieć charakteru ideologicznego, podlegać koniunkturalnym, doraźnym interesom. Szkoła jednak nie może trwać w postaci zakonserwowanej, nieprzystającej do rzeczywistości, w której działa, a także do zadań, które stawia przed nią dająca się przewidzieć przyszłość. Wydaje się, że szkoła jest „skazana” na permanentne zmiany, ale ze względu na swoje funkcje musi być zanurzona w całym spektrum zmian, jakie się dokonują w dyscyplinach naukowych, zwłaszcza stanowiących najbliższy kontekst dyscypliny macierzystej, pedagogiki, i – w jej obrębie – dydaktyki.

Zawarte w tej części pracy rozważania są próbą zarysowania tej zmiany, ze szczególnym uwzględnieniem przekształceń wynikających z pojmowania edukacji w perspektywie paradygmatu kognitywistycznego.

3.1. Źródła paradygmatu kognitywistycznego

Świadomość przeobrażeń refleksji naukowej, dla której nieustannym impulsem jest dynamika procesów zachodzących w rzeczywistości, zmian dokonujących się niekiedy spektakularnie, przede wszystkim jednak niepostrzeżenie, choć nieodwołalnie – musi uwzględ-

niać niestałość rozstrzygnięć, nieostateczność przyjętych twierdzeń, a więc nieusuwalność zjawiska podważania, modyfikowania prawd „ostatecznych”, a ściślej: za takie uchodzących, a nawet uznanych.

Zmiany w refleksji badawczej, zazwyczaj nie od razu zauważalne, choć szybciej dają się uchwycić w obrębie konkretnej dyscypliny naukowej, w jakiejś fazie zaczynają przenikać do innych dziedzin, a w końcu ogarniać całą rzeczywistość ludzkiej myśli. Historia różnych dyscyplin pokazuje, że jedne wypracowały twierdzenia mające charakter praw, chociaż ich niepodważalność trwała w obrębie dziedziny do czasu nowych odkryć, kwestionujących kryterium jedynej racji czy ostatecznej prawdy, w innych zaś twierdzenia opisują wyłącznie stany prawdopodobne lub pełnią funkcję heurystyczną i muszą uciekać się do ujęć metaforycznych (dla przykładu, umysłu dotyczą metafory naczynia, maszyny, kłaczy). Trudno nie uznać, że prawa wyrażane w formie matematycznej (algorytmicznej) są możliwe w przestrzeni tylko niektórych dyscyplin.

Ta zmienność ma charakter strukturalny, a więc dążenie do tego, aby rozumienie i opis rzeczywistości były adekwatne do zjawisk, które się w niej dostrzega (analizowanych w wyniku odkryć lub weryfikacji dotychczasowych twierdzeń), jest powtarzalne, ale każdorazowo ustanawia nowy punkt oparcia dla podejmowanych w swoim czasie poszukiwań.

Specyfiką naukowej refleksji jest więc nieprzerwany ruch, jej historyczna zmienność: względna stabilizacja wyobrażeń i odpowiadających im pojęć następuje na przemian z fazami kryzysów, niepokojącej dezorientacji i poszukiwania nowych punktów oparcia. Tylko taki dynamizm ludzkiego namysłu nad rzeczywistością i prób jej opisanie jest niewyczerpanym źródłem rozwoju. Zaniechanie uczestniczenia w tym niekończącym się, dramatycznym ruchu myśli jest znamiem stagnacji.

Poddany analizie historycznej przez Thomasa S. Kuhna proces rozwoju myśli naukowej ujawnia uniwersalne mechanizmy przekształceń, które badacz uwybraźnił, stosując pojęcie paradygmatu¹. T.S. Kuhn używał tego terminu w dwóch znaczeniach: paradygmat jako matryca dyscypliny (zapewnia ona stosunkowo nieproblematiczny charakter komunikowania się i względną jednomyślność

¹ Por. T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, Warszawa 2001, s. 26–27, 155–156.

w kwestiach merytorycznych) oraz paradygmat jako tak zwany okaz (konkretne rozwiązanie szczegółowego problemu uznanego przez grupę za wzorcowy). Taki okaz umożliwia grupie badaczy rozwiązywanie innych problemów przez analogię².

Funkcjonalność pojęcia paradygmatu polega więc na tym, że zapewnia ono stosunkowo niekonfliktowy sposób komunikowania się i względną jednomyślność w kwestiach merytorycznych, na przykład umożliwia:

- uznanie grupie badaczy jakiegoś rozwiązania za wzorcowe,
- zrozumienie różnych problemów przez analogię,
- głębokie zinternalizowanie wytworzonych przekonań w środowisku naukowym, ale i w upowszechnionym obiegu uogólnień nauki.

Pojęcie paradygmatu T.S. Kuhn objaśnia przy okazji opisywania i interpretowania schematu rozwoju dyscyplin naukowych, według którego wiedza naukowa rozwija się w okresie, który badacz nazwał normalnym, kiedy to wśród uczonych panuje zgoda co do zasadniczych definicji, reguł porządkujących i sposobów rozwiązywania problemów, aby następnie, w drodze rewolucyjnej zmiany, przejść do następnego paradygmatu, będącego nowym etapem jej rozwoju. Najistotniejszym czasem w rozwoju nauki są okresy uprawiania nauki normalnej, między rewolucjami czy też po dokonaniu się rewolucji. Nauka normalna polega na eksploataowaniu paradygmatu aż do jego wyczerpania. Wszystkie kryzysy zaczynają się od rozmycia paradygmatu, co prowadzi do rozluźnienia badań normalnych.

Jeśli paradygmat potraktować – w dużym uproszczeniu – jako uporządkowany zbiór teoretycznych przeświadczeń i wypracowanych zeń społecznie akceptowanych praktyk, to można uznać, że współczesna szkoła (mimo wielu prób modernizacji) mocno trwa w pedagogice tradycyjnej, zakorzenionej w paradygmacie pozytywistycznym, z jego bezwzględnym zaufaniem do kanonu metodologicznego ustanowionego w naukach przyrodniczych. Jego nieprzystawalność do współczesnej myśli naukowej i do rzeczywistości

² Kuhnowska kategoria paradygmatu nie doczekała się jednoznacznego sprecyzowania. Używanie jej w rozmaitych znaczeniach i kontekstach przyczyniło się do tego, że pojęcie paradygmatu „wymknęło się spod kontroli”. Por. T.S. Kuhn, *Raz jeszcze o paradygmatach* [w:] idem, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, tłum. S. Amsterdamski, Warszawa 1985, s. 406.

jest znamieniem uwiądu i sygnałem wypalenia się, czy ostrożniej – jak formułuje to T.S. Kuhn – wyczerpywania się paradygmatu³.

Obowiązywalność paradygmatu (wynikająca z tego, że wspólnota uczonych uznaje jego wiarygodność i powszechnie akceptuje go ze względu na instrumentalną przydatność) okazuje się więc względna: wobec nowych odkryć, ustaleń czy interpretacji słabnie jego siła porządkująca, wreszcie traci swą moc ujęcia syntetyzującego całą wiedzę, wyczerpuje się, otwierając pole dla nowych ujęć.

Skoro w dorobku nauki nie ma teorii lepszych lub gorszych i wszystkie one tworzą nieusuwalne etapy rozwoju ludzkiej myśli, a tylko wyczerpuje się pewien paradygmat, bo nie rozwiązuje nowych problemów – to pojawia się pytanie o to, czy istnieje inny paradygmat, który by pomógł rozwiązać te problemy, lub choćby przybliżyć ważne odpowiedzi. Koniec jednego paradygmatu nie kończy ostatecznie trwania pewnych instytucjonalnych rozwiązań ani nie sprawia, że niektóre twierdzenia przestają być uzasadnione. Wymaga jednak, aby przyjąć odpowiedzialność za formowanie nowego kulturowego paradygmatu⁴. Przejście to nie musi się zatem dokonywać jako fundamentalny przełom ani też polegać na uzupełnieniu, modyfikacji czy rozwinięciu dotychczasowej teorii: może oznaczać zmianę jakościowych założeń co do natury badanych zjawisk (takie zmiany T.S. Kuhn rozpatruje jako rewolucje w nauce).

Rzecz się komplikuje, gdy – jak dowodzi D. Klus-Stańska – „nie tyle jeden z paradygmatów zastępuje drugi w wyniku radykalnego odrzucenia i pojawienia się powszechnej zgody na nowy, ile raczej współwystępują one w tym samym czasie, prowadząc spory czy nawet wojny paradygmatyczne”⁵. Współobecność paradygmatów rodzi bowiem pytania o charakter i rozmiar odmienności. Skutkiem wzajemnych wpływów może być wykluczenie lub wymiana przyjmowanych

³ Symptomy wyczerpania się paradygmatu (romantycznego) poddała analizie Maria Janion. Por. M. Janion, *Zmierzch paradygmatu* [w:] eadem, „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, Warszawa 1996, s. 5–22.

⁴ Por. J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, op. cit., s. 20.

⁵ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, op. cit., s. 11–23. Por. też: M. Smolak, *Próba adaptacji kuhnowskiej koncepcji rozwoju nauki w pedagogice*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 2 (5).

założeń, uwypuklenie różnic lub podobieństw. Wieloparadygmatyczność może więc okazać się ryzykowna, bo pomijanie rekonstrukcji własnych założeń rodzi głębokie zafałszowania i nieporozumienia: „«obce» założenia paradygmatów konkurencyjnych, które wywodzą się z innej epistemologii, aksjologii, psychologii, nie dają się po prostu «wzbogacać sobą wzajemnie»”⁶.

Konfrontacja paradygmatów, identyfikowanie konstytuujących je założeń, może jednak okazać się też szansą na pogłębianie samoświadomości teoretyczno-metodologicznej, a także określenie się na mapie powstających paradygmatów⁷.

Debata nad paradygmatami współczesnej dydaktyki stwarza, jak się wydaje, szansę otwarcia przestrzeni dla krytycznej dyskusji w obszarze teorii kształcenia, wyjścia z wciąż obecnej w Polsce pułapki nawykowych praktyk edukacyjnych i nawykowego o nich myślenia. Świadomość, że nie ma jednej „poprawnej” dydaktyki, co więcej, że pojawienie się jej nowych odmian nie zmierza ku tej mitycznej poprawności i z definicji zmierzać nie może, jest wciąż słabo ugruntowana⁸.

W poczuciu kryzysu, niewystarczalności paradygmatu, z którego tradycyjny model edukacji czerpie racje, twierdzenia, uzasadnienia – inspiracji do zmiany, nowych punktów orientacyjnych, drogowskazów trzeba szukać w rozwoju wiedzy o człowieku i dorobku naukowym w tej dziedzinie z kilkudziesięciu ostatnich lat. Zainteresowania, odkrycia i osiągnięcia kognitywizmu, czyli tego nurtu badań, który na gruncie różnych dyscyplin naukowych usiłował zgłębić naturę procesów poznawczych, można uznać (uwzględniając oczywistą niesymetryczność teoriopoznawczego zakresu) za podstawę wyłaniającego się paradygmatu.

Dociekania i odkrycia kognitywizmu zmuszają do przeformułowania teorii i potocznych przeświadczeń o rozwoju poznawczym dziecka. Ale dopiero przegląd założeń teoretycznych, które uzasadniają dzisiejszy model edukacji, a poprzedzają wyłonienie się kognitywizmu, pokazuje, że kognitywistyczny zwrot nosi znamiona rewolucji naukowej. Trzeba jednak czasu i zainteresowania, by stał się rzeczywistym przełomem, przekroczył ramy refleksji naukowej, przeniknął w obszar praktyki i pomógł zbudować nową koncepcję edukacji.

⁶ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki...*, op. cit., s. 21.

⁷ Ibidem, s. 21–23.

⁸ Ibidem, s. 23.

Pierwszym zwiastunem zwrotu kognitywistycznego⁹ (lub – jak chcą niektórzy badacze – rewolucją samą w sobie) był zmierzch dominacji w naukach społecznych paradygmatu behawiorystycznego, z którego tradycyjny model edukacji czerpie racje, twierdzenia, uzasadnienia. Poczucie niewystarczalności tego paradygmatu, zwłaszcza mechanistycznej koncepcji zachowań ludzkich, w tym teorii uczenia się, otworzyło pole dla badań nad zasobami intelektualnymi ludzi.

Zakwestionowanie twierdzeń behawioryzmu dokonało się najpierw na gruncie językoznawstwa, w kręgu badaczy skupionych wokół Noama Chomsky'ego, który rozwinął nurt językoznawstwa zanurzonego w strukturalizmie Ferdinanda de Saussure'a¹⁰.

Aspirowanie językoznawstwa strukturalistycznego do naukowej pozytywności rozmiękało się ze specyfiką praktyki wytwarzania znaczeń, niezbadana pozostała nieprzenikniona praca umysłu stawiającego opór narzuconemu porządkowi i abstrakcyjnym regułom sprowadzającym język do systemu (struktury) znaków. Uzasadniając przekonania o istnieniu wiedzy pewnej, obiektywnej, oraz umożliwiając pełen opis badanego obszaru w kategoriach prawd empirycznie sprawdzalnych, strukturalizm zabrnął w ślepią uliczkę.

Szerokie oddziaływanie szkoły Chomsky'ego nieodwracalnie skierowało uwagę na wewnętrzne uwarunkowania procesów poznawczych, uruchomiło otwarty sprzeciw wobec behawioryzmu – dyscypliny, która zmierzała do naukowego obiektywizmu, poprzestając na obserwacji zewnętrznych zachowań.

Najdonioślejszym rezultatem tego naukowego fermentu była powszechna akceptacja tezy o językowym charakterze umysłu i zgoda, że świadomość jest zawsze świadomością językową. Odtąd język stał

⁹ Por. Z. Muszyński, *Kognitywistyka – rewolucja naukowa: jaka i gdzie?* [w:] *Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, t. 1, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Lublin 2005, s. 251–264; Sz. Wróbel, *Bezgłośnie rewolucje* [w:] *Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, t. 1, op. cit., s. 265–278; A. Pawelec, *Druga rewolucja kognitywistyczna* [w:] *Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, t. 1, op. cit., s. 279–284.

¹⁰ Por. na ten temat: *Noam Chomsky. Inspiracje i perspektywy*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, Warszawa 1991; J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995; J. Życiński, *Elementy filozofii nauki*, Tarnów 1996; I. Bobrowski, *Gramatyka opisowa języka polskiego. (Zarys modelu generatywno-transformacyjnego)*, t. 2: *Od struktur wyjściowych do tekstu*, Kielce 1998; idem, *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków 1998; *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, wyd. 2, red. K. Polański, Wrocław-Warszawa-Kraków 1999; R. Grzegorzczakowa, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, wyd. 3, Warszawa 2001.

się nierozzerwalnie związany z myśleniem, postrzegany jako wytwór i zarazem narzędzie myślenia. Odkrycie naturalnych reguł rządzących językiem umożliwiło dostęp do umysłu, zwłaszcza do jego uniwersalnych struktur poznawczych.

Niepodważalne w dorobku szkoły N. Chomsky'ego okazało się więc ustalenie, że istnienie kompetencji językowej jest właściwością ludzkiego mózgu. Jest to zatem cecha wrodzona, naturalna i uniwersalna. Wewnętrzny mechanizm, który N. Chomsky określił jako LAD (*Language Acquisition Device*), umożliwia zarówno przyswajanie reguł języka, jak i wytwarzanie zgodnych z nimi wypowiedzi. Najważniejszy aspekt wypowiedzi realizuje się poprzez potencjał uniwersalnej i zasadniczo niezmiennej struktury języka, a precyzyjniej: generatywno-transformacyjnej składni.

Pragnienie, aby te dociekania były możliwie obiektywne, i skłonność do absolutyzacji twierdzeń doprowadziły do nadmiernej ortodoksyjności i skostnienia teorii generatywno-transformacyjnej. W dążeniu do stworzenia systemu doskonałego w swej zamkniętości i abstrakcyjności językoznawstwo spod znaku Chomsky'ego stało się wcieleniem wiedzy ścisłej, rodzajem pozytywistycznej utopii. Skupione na gramatyce (zwłaszcza mechanizmach składniowych) i przymusach semantycznych (zamykających wytwarzanie znaczeń wyrazów w siatce fonologicznych opozycji i różnic), okazało się jałowe i bezsilne wobec żywiołu języka, indywidualnych wypowiedzi (*la parole*), których odrębny status dostrzegł przecież wiele lat wcześniej F. de Saussure i które przedmiotem dogłębnych analiz uczyniła filozofia hermeneutyczna. W generatywno-transformacyjnej koncepcji N. Chomsky'ego nazwy mogły istnieć i odsyłać do znaczeń przede wszystkim dzięki opozycjom fonologicznym multiplikowanym na różne sposoby, ale zawsze pozostającym w zamkniętym systemie. Proces przypisywania nazw desygnatom miał charakter racjonalny i pragmatyczny.

Generatywne podejście do języka wprawdzie otworzyło nowy rozdział w badaniach nad ludzkim poznaniem, jednakże wyczerpało się jako orientacja teoriopoznawcza. Jego słabość tkwiła zwłaszcza w przecenieniu, swoistej absolutyzacji składniowego aspektu języka. Okazało się, że reguły formalnej gramatyki nie obejmują całości ludzkich władz poznawczych. Nie do końca poznane zasady działania umysłu sprawiły, że poglądy N. Chomsky'ego nabrały cech abstrakcyjnej teorii, jakby zdania generowane były przez idealnego użytkownika języka – wolnego od wszelkich fizycznych i psychicznych niedoskonałości, zawsze posłusznego regułom gramatyki, kieru-

jącego się zdrowym rozsądkiem, konsekwentnego i w swoich poczynaniach odpornego na wpływy pozajęzykowego kontekstu wypowiedzi.

Nie uwzględniając przejawów aktywności intelektualnej, które wymykają się formalizmowi, a wyrażają na przykład poprzez metafory, badacze analizowali tylko takie struktury językowe, których poprawność (lub niepoprawność) nie budziła żadnych zastrzeżeń. Użytkany w ten sposób algorytm pozwalał na wygenerowanie wszystkich poprawnych struktur danego języka – i tylko takich struktur. Wynikało to z przeświadczenia, że mowa jest zjawiskiem na wskroś poznawalnym. A skoro językiem rządzą reguły, najważniejszym jego aspektem jest normatywna poprawność. Twierdzenie, że to język rozpatrywany sam w sobie jest prawdziwym przedmiotem językoznawstwa, zyskawszy status kanonu, stłumiło na długo dociekliwość krytyczną.

Nadmierny formalizm głównego nurtu generatywizmu zrodził rozczarowanie – zwrot skierowany przeciw orientacji teoriopoznawczej, w której absolutyzacja aspektu składniowego przesłoniła badania nad ludzkim poznaniem. Wypalenie się generatywizmu sprzyjało wyłonieniu się i umacnianiu kognitywizmu i rozwojowi gramatyki kognitywnej¹¹.

Można ten etap postrzegać jako moment krytyczny w powstawaniu teorii poznania procesów umysłowych i przełom weryfikujący twierdzenia behawioryzmu na tyle doniosły, by uznać kognitywizm za następny paradygmat¹².

Kognitywizm może pretendować do miana paradygmatu ze względu na spójność teoretyczno-metodologiczną, a przede wszystkim odkrywcze osiągnięcia, dokonania przesuwające granice i otwierające

¹¹ Przedstawiciele amerykańskiego językoznawstwa kognitywnego, m.in. George Lakoff, Charles Fillmore oraz Ronald Langacker, których koncepcje ewoluowały od generatywizmu ku kognitywizmowi, zakwestionowali możliwość opisania ludzkich władz poznawczych przez zastosowanie zasad formalnej gramatyki. Por. R.W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, California 1987; idem, *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*, Stanford, California 1991.

¹² Często myśli się o kognitywizmie jedynie jako o nastawieniu, podejściu do zjawisk badanych w obszarach różnych dyscyplin, określając taką orientację mianem kognitywistyki. Por. *Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, t. 1, op. cit.; B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna – podstawa edukacji XXI wieku* [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001, s. 243–248; I. Bobrowski, *Czy kognitywizm jest naukowy? O lingwistyce kognitywnej z punktu widzenia dwudziestowiecznych koncepcji nauki*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1995, nr LI, s. 19–24.

nowe horyzonty badań. Jako dziedzina badająca procesy poznawcze, ma charakter interdyscyplinarny; sytuuje się pomiędzy filozofią (epistemologią), psychologią, językoznawstwem, antropologią i neurologią, a nawet cybernetyką czy robotyką. Wspólną przestrzeń stanowi odniesienie do poznania, a ściślej: myślenia, zainteresowania procesami poznawczymi, nabywaniem wiedzy, szerzej – uczeniem się.

Kognitywizm można widzieć również jako dyscyplinę o charakterze transdyscyplinarnym. Jeśli bowiem punktem wyjścia w rozważaniach teoriopoznawczych uczynić całą złożoność i wielowymiarowość rzeczywistości, to jej rozpatrywanie z jednego tylko punktu widzenia nie przyczyni się do zrozumienia natury pewnych zjawisk. Zrozumienie zaś nie zawsze prowadzi do wyjaśnienia; może skutkować postawieniem pytań inaczej lub zadaniem innych, także takich, które wcześniej nikogo nie nurtowały.

Odpowiedzi na pytania o to, jak, czego i po co uczyć, nie można już szukać w wąskim, wyłącznie racjonalistycznym paradygmacie przyrodniczym ani w strukturalistycznym ujęciu związków między językiem (mową) a myśleniem. Badania procesów poznawczych i funkcji języka w uczeniu się nie należą już tylko do sfery nauk przyrodniczych – kognitywizm przesuwa je w sferę psychologiczną.

Jednym z fundamentalnych pytań jest to o naturę ludzkiego umysłu poznającego rzeczywistość, którą nauki przyrodnicze pozbawiły stałych punktów odniesienia i złudzeń, że świat da się zamknąć w mechanistycznej koncepcji i ująć w zestawie twierdzeń obiektywnych, pewnych.

Kognitywizm zmienił też status języka. Język przestaje być postrzegany jako obiektywna struktura z systemem reguł gramatycznych, z wbudowanymi mechanizmami ich stosowania, umożliwiającymi tworzenie zrozumiałych wypowiedzi. 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, przesączonych jednak przez osobiste, niepowtarzalne postrzeganie i ujmowanie tego, w czym zanurzone jest poznające indywiduum¹³.

¹³ Wykład *Pierwszych 40 lat*, wygłoszony przez Ronalda Langackera z okazji przyznania mu tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Łódzkiego w dniu 1.10.2003 r.

Paradygmat kognitywistyczny otwiera więc całkiem nowe przestrzenie i dostarcza odkrywczych ujęć dla wszelkiej refleksji o edukacji. Poszukując odpowiedzi na podstawowe pytanie o to, jak to się dzieje, że się uczymy, w jaki sposób poznajemy, rozumiemy i ujmujemy świat, każe inaczej spojrzeć na możliwości poznawcze dzieci¹⁴.

Zwraca uwagę przede wszystkim na procesualny charakter uczenia się – stopniowe, subiektywne otwieranie się znaczeń w wyniku indywidualnie doświadczanego – przeprowadzanego na różne sposoby – kategoryzowania, profilowania i wartościowania. Uczenie się nie ma więc charakteru mechanicznego, a wiedza nie ma postaci gotowej, skończonej.

Sama natura procesu uczenia się ma charakter uniwersalny: dorośli i dzieci wykazują ten sam sposób rozumowania, tyle że wraz z wiekiem zmieniają się treści, o których dziecko może myśleć. Trudności, jakie dzieci napotykają w rozumieniu i ujmowaniu świata, wynikają nie z braku zdolności wykonywania operacji logicznych, lecz z odmiennych niż u osób dorosłych sposobów postrzegania danej sytuacji. Wprawdzie wolniej przetwarzają informacje, ale rozwój zdolności szybszego przyswajania i ujednociania wiadomości reprezentowanych w myśli sprawia, że wraz z doświadczeniem nabywają biegłości i są gotowe do tworzenia coraz bardziej złożonych modeli¹⁵.

Kognitywiści podkreślają, że jeśli dzieci mają trudności w porządkowaniu i interpretowaniu napływających do nich treści czy w rozwiązywaniu problemów wymagających wyciągania logicznych wniosków, to dlatego, że są zbyt impulsywne – pochopnie za jedyne rozwią-

¹⁴ Por. L. Erlauer, *The Brain Compatible Classroom*, USA 2003; M. Sprenger, *Differentiation through Learning Styles and Memory*, California 2003; D.P. Gupta, K. Richardson, *Children's Cognitive and Language Development*, Oxford 2001; D. Jackobs-Connell, *Applying brain research to classroom practice*, „Education Update” 2001, t. 43, nr 4; E. Jensen, *Moving with the brain in mind*, „Educational Leadership” 2000, t. 58, nr. 3; E. Jensen, *Teaching with the brain in mind*, USA 1998; J. Pollatschek, F. Hagen, *Smarter, Healthier, Happier*, Boston 1996; *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków 2003; *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Oźdżyński, Kraków 1995.

¹⁵ Potwierdziły to wyniki badań dotyczących związku pomiędzy wiekiem a zdolnością dzieci i dorosłych do rozwiązywania zadań. Okazuje się, że czynnikiem odpowiedzialnym za występowanie różnic w poziomach wykonania i rozumienia jest nie wiek (czyli rozwój lub dojrzałość), a po prostu doświadczenie i biegłość w wykonywaniu zadania. Tam, gdzie związek między wiekiem a doświadczeniem jest odwrócony, dzieci radzą sobie lepiej niż dorośli. Por. D. Wood, *Jak dzieci uczą się...*, op. cit., s. 85.

zanie uznają pierwszy model, który przyjdzie im na myśl. Dzieciom może także brakować zasobów i wystarczająco skutecznych strategii zapamiętywania samych rezultatów procesu tworzenia modeli, czyli drogi, którą przeszła myśl, operacji, które musiał wykonać umysł. Są jednak w stanie przetwarzać równocześnie pewną liczbę informacji i tworzyć modele umysłowe przez analogie do wcześniejszych doświadczeń¹⁶. Ta zdolność jest fundamentem bardziej złożonych operacji: interpretowania, kategoryzowania i wartościowania, koniecznych w analizie zjawisk i rozwiązywaniu nowych problemów.

Zasadnicza zmiana wprowadzona w teorii procesów poznawczych przez kognitywizm zaowocowała więc koncepcją edukacji, której sednem jest tworzenie w procesie konstruowania wiedzy subiektywnych sposobów opisywania rzeczywistości, odkrywania, interpretowania i uzgadniania sensu, rozwijania postaw poszukujących, badawczych, samodzielności poznawczej. W tej koncepcji nie mieści się już przeświadczenie, że edukacja szkolna polega na przyswajaniu wiedzy gotowej, do czego wystarczy sprawny nauczyciel i dobry podręcznik.

3.2. Kognitywizm jako nowy kontekst teoriopoznawczy badań edukacyjnych

Osadzenie badań dyskursu podręcznikowego i dziecięcego w paradygmacie kognitywistycznym prowadzi do wydobycia różnic wynikających z przeciwstawnych koncepcji edukacji. Jedna przejawia się w sposobie modelowania wizji świata przez teksty podręcznikowe. Druga zapewnia miejsce dla procesu konstruowania znaczeń w językowym obrazie świata z perspektywy dzieci.

Aby szczegółowo opisać stosowane na gruncie dociekań kognitywistycznych kategorie językowego obrazu świata i tekstowego obrazu świata, przyjąłam wybrane podkategorie:

- punktu widzenia i perspektywy,
- typu racjonalności,
- sposobu kategoryzowania,
- stereotypowego i aksjologicznego oglądu rzeczywistości.

¹⁶ D. Wood, *Jak dzieci uczą się...*, op. cit., s. 181.

Założyłam, że wybór kategorii i podkategorii nie tylko umożliwi zbadanie apriorycznie narzuconych znaczeń dyskursu podręcznikowego, ale przede wszystkim pozwoli dostrzec w inicjowanym dyskursie dziecięcym proces rozumienia pojęć z wybranych przestrzeni.

Podjęwając próbę rozpoznania tego procesu, starałam się uchwycić podręcznikowe i uczniowskie sposoby kategoryzacji; przyglądałam się również sposobom porządkowania i strukturywania cech pojęć odpowiednio do punktów widzenia przyjmowanych w podręcznikach i wypowiedziach dziecięcych.

Teoria językowego i tekstowego obrazu świata jako interpretacja rzeczywistości

Językoznawcy zorientowani kognitywistycznie proces rozumienia pojęć ujmują z perspektywy antropocentrycznej. W językowym poznawaniu rzeczywistości analizują mentalne wyobrażenie przedmiotu znaczące dla użytkowników języka¹⁷. Kognitywny opis znaczenia zorientowany jest więc na rekonstrukcję sposobu rozumienia wyrażen językowych przez podmiot mówiący (*homo loquens*)¹⁸, gdyż to z jego

¹⁷ J. Bartmiński, mówiąc o użytkownikach języka, wymienia ich zbiorową świadomość językową oraz zindywidualizowaną kompetencję językową znaczącą dla niektórych typów tekstów. Por. J. Bartmiński, R. Tokarski, *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, s. 47–48.

¹⁸ Pojęcie podmiotu znalazło się na gruncie nauk filologicznych w swoistym kryzysie, a stało się to w wyniku działania dwu przeciwstawnych tendencji: do nadmiernego rozszerzania i do radykalnego zawężania jego zakresu. Istotne zmiany w rozumieniu podmiotu na gruncie lingwistyki następują stopniowo: po pierwsze – w wyniku rozwoju badań nad modalnością, po drugie – w rezultacie wyjścia językoznawców poza granice zdania gramatycznego i zainteresowania się jednostkami ponadzdaniowymi, wypowiedziami (tekstem), po trzecie – w ramach koncepcji językowego obrazu i wizji świata, która zawsze jest wizją czyjąś, implikuje podmiot postrzegający. Ów podmiot postrzega świat zmysłami, obserwuje go, słucha, ogólnie: doświadcza, chwyta wrażenia, interpretuje je po swojemu, ocenia, wchodzi w określone role komunikacyjne jako nadawca, mówi i mówiąc, działa. Wszystkie te sposoby funkcjonowania podmiotu empirycznego mają swoje językowe reprezentacje. Można więc wyróżnić szczegółowej role podmiotu, takie jak: podmiot doświadczający (obserwator, konceptualizator, interpretator i komentator) oraz mówiący (mówca, narrator). Por. J. Bartmiński, *Polifoniczność tekstu czy podmiotu? Podmiot w dialogu z samym sobą* [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008, s. 161, 163, 169. Por. też: A. Pajdzińska, *Sposoby*

punktu widzenia dokonuje się ogląd i ocena rzeczywistości. Dobitnie określa ten nowy status semantyki Ryszard Tokarski:

Znaczenie słowa to nie wierne odzwierciedlenie cech obiektu odpowiadającego słowu, to świadome uwydatnienie jednych jego cech, a pomniejszenie czy wręcz wyeliminowanie innych. Tą językową transformacją rządzi człowiek [wyróżn. M. W.-K.]¹⁹.

Przyglądanie się procesowi konstruowania znaczeń w świadomości pozwoliło badać nierozpoznany wcześniej sposób rozumienia i opisywania rzeczywistości za pośrednictwem języka. Stało się oczywiste, że język wyprowadzony z wrodzonej kompetencji, oparty jedynie na gotowych strukturach, nie wystarcza do wyrażenia wielu stanów i doznań oraz nie przystaje do myśli, kiedy chcemy uchwycić, wyjaśnić, opisać coś trudnego, zwłaszcza nieoczywistego.

Skoro znaczenie jest immanentnie związane z subiektywną w istocie interpretacją jakiejś rzeczywistości pozajęzykowej, to siłą rzeczy semantyka przenosi zainteresowanie z obiektu na subiekty – bada sposoby postrzegania i językowego ujmowania świata w aspekcie podmiotowym. Zorientowana antropocentrycznie semantyka kognitywistyczna, postrzegająca język jako akt interpretacji, a nawet kreacji²⁰, wyszła daleko poza granice strukturalizmu, z jego przewidywalnością i oczywistością przekształceń generatywno-transformacyjnych.

Refleksję badawczą nad subiektywnym konstruowaniem znaczeń organizują pytania: jak ludzie rozumieją wyrazy, jak budują pewien model świata, jakie cechy rzeczy i osób zauważają, uwydatniają, stawiają przed innymi, w jaki sposób profilują znaczenia z określonego słownictwa, a także dominujących struktur gramatycznych (skła-

uobecniania się podmiotu w tekście [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008, s. 225–239; M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Warszawa 1986.

¹⁹ R. Tokarski, *Słownictwo jako interpretacja świata* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 338.

²⁰ Status znaczeń leksyki odnoszącej się do wyobrażeń społecznych zawierających element kreatywności stał się przedmiotem szczególnego zainteresowania językoznawców kognitywistycznych. Por. J. Bartmiński, R. Tokarski, *Definicja semantyczna...*, op. cit., s. 48; K. Korzyk, *Znaczenia, eksplikacje, wartości. Uwagi o redukcjonistycznym opisie znaczenia wyrażań* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, op. cit., s. 116.

dniowych, fleksyjnych i słowotwórczych). Możliwe staje się uchwycenie pewnych prawidłowości, odsłaniają się preferencje nadawców przesadzające o zawartości wypowiedzi.

W semantyce kognitywistycznej elementarne stają się wielowymiarowe kategorie: językowego (JOS) i tekstowego (TOS) obrazu świata. Wieloletnia tradycja i złożony rodowód²¹ tych pojęć

²¹ Wywodzone od etnolingwistów amerykańskich Edwarda Sapira i Benjamin L. Whorfa pojęcie językowego obrazu świata nawiązuje do XIX-wiecznej myśli językoznawczej niemieckich badaczy Wilhelma von Humboldta i Leo Weisgerbera. Zgodnie z założeniami W. von Humboldta język naturalny, postrzegany jako nośnik oglądu świata, może zostać poznany na drodze czysto subiektywnej. Rozumienie i interpretacja świata dokonują się zatem z punktu widzenia filozofii zdrowego rozsądku, która stanowi podsumowanie i zestawienie codziennych doświadczeń i przyjętych – oraz zaakceptowanych przez daną wspólnotę komunikatywną – norm, wartości, wyobrażeń o rzeczywistości, i to zarówno materialnej – substancjalnej, zewnętrznej, jak i duchowej – psychicznej, świadomościowej, wewnętrznej, a także nastawienia w stosunku do tej rzeczywistości.

Koncepcję W. von Humboldta kontynuował Leo Weisgerber, głosząc, że język jest sposobem dojścia do świata, a każda wspólnota językowa jest tworzona przez wspólny obraz świata zawarty w języku ojczystym. Gdy członkowie jakiejś wspólnoty chcą coś przekazać, o czymś powiedzieć, muszą się nim posługiwać. Proces uwarunkowany przez kulturę i polegający na przeobrażaniu świata doświadczanego w „duchowo-pojęciowy” nazwał językowym bytem pośrednim.

Zainicjowane przez L. Weisgerbera myślenie o tym, że język zawiera określony światopogląd, znalazło odzwierciedlenie w teorii Helmuta Gipperera, który definiował JOS jako „sposób, w jaki zostaje wniesiona do języka, doświadczona, przeżyta i wyobrażona przez wspólnotę komunikatywną rzeczywistość”. Usiłując znaleźć i zrozumieć istotę obecności świata w świadomości jednostki oraz sposoby wniesienia do języka rzeczywistości, H. Gipper określa język jako pewnego rodzaju łącznik, pomost, pośrednika, za pomocą którego człowiek komunikuje się z otaczającą go rzeczywistością, oraz „klucz do świata”. Dzięki abstrakcyjnej, psychicznej i świadomościowej stronie jest on obecny w psychice jednostkowej i zbiorowej. Obszar, na którym język splata się i łączy ze świadomością, nazywa obszarem ujęzykowanej świadomości, myślenia językowego lub myślenia w języku, którego szczególnym wyrazem jest semantyka danego języka.

Namysł nad sposobami ujawniania się (istnienia) świata w języku zapoczątkowali amerykańscy etnolingwiści E. Sapir i B.L. Whorf. Zdaniem E. Sapira język, jako przewodnik po rzeczywistości społecznej, wyraża ustalone wartości kulturowe, będące zarazem jedną z najważniejszych dla kultury form zachowania społecznego. Podobnie jak cała kultura powinien być badany i rozumiany w odniesieniu do ludzkiego świata znaczeń.

Takie zobrazowanie JOS dało uczniowi i następcy E. Sapira Benjaminowi L. Whorfowi podstawę do zdefiniowania kulturowego obrazu świata (KOS), który organizuje wszystkie komponenty obrazu świata w obrębie danej kultury. Rozważania doprowadziły do sformułowania tak zwanej hipotezy Sapira-Whorfa,

sprawiają, że nie spełniają one warunku jednoznaczności. Nie istnieje jedna powszechnie akceptowana koncepcja obrazu świata, a z różnorodności podejść nie wyłania się spójna teoria²².

Najbardziej doniosłe ustalenia pochodzą z intensywnie rozwijanych w Polsce (w latach osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych) badań polskich naukowców skupionych wokół ośrodka lubelskiego.

W ujęciu Jerzego Bartmińskiego i Ryszarda Tokarskiego językowy obraz świata (w sensie ogólnym) orzeka o sposobach istnienia obiektów świata pozajęzykowego, czyli odzwierciedla charakter postrzegania i ujmowania świata (wszystkich jego wymiarów: materialnego, duchowego, psychicznego, emocjonalnego). Stanowi zespół sądów wyrażonych i utrwalonych w języku osobniczym, indywidualnym (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,

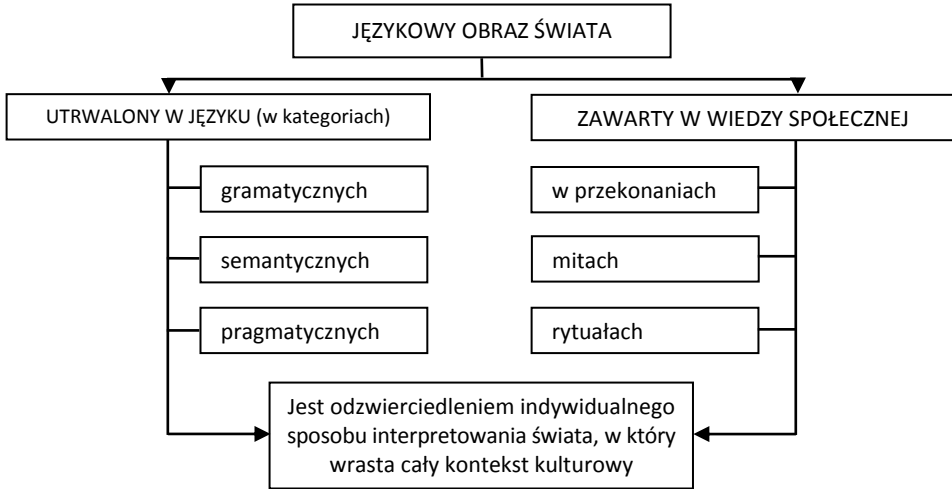
dzięki której zostało zapoczątkowane myślenie o tym, że nie tylko typ języka zależy od typu kultury, której jest wykładnikiem i wyrazicielem i w której obrębie powstał, ale również typ kultury jest uwarunkowany tym typem języka, w którego obrębie (w którym) powstała, rozwinęła się i funkcjonowała. Z hipotezy tej wynika zasada określana mianem relatywizmu językowego (*picture of the world*), zgodnie z którą używany język wpływa w mniejszym lub większym stopniu na sposób myślenia, odmienne zaś sposoby mówienia modelują różne sposoby postrzegania i rozumienia rzeczywistości: nowy język to nowa rzeczywistość.

W programie rosyjskiej szkoły semantycznej istotne miejsce zajmuje koncepcja Jurija Apresjana, twórcy teorii „naiwnego obrazu świata”. Obraz jest „naiwny”, to znaczy równocześnie antropocentryczny i etnocentryczny, stworzony wyraźnie z punktu widzenia człowieka, mierzony ludzkimi miarami. Każdy użytkownik języka jest nosicielem „naiwnego” obrazu świata. Nie tylko znajduje on odzwierciedlenie w znaczeniach wyrazów, ale też decyduje o ich użyciu.

Por. W. von Humboldt, *O różnicach w budowie ludzkich języków oraz ich wpływie na duchowy rozwój rodzaju ludzkiego* [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, Warszawa 2003, s. 63–67; B. Whorf, *Język, myśl, rzeczywistość*, tłum. T. Hołówka, Warszawa 1982; J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa...*, op. cit.; idem, *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 277–307; J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej* [w:] *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000, s. 11–44.

²² J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, wyd. 2, Lublin 2007, s. 11–21.

mitach i rytuałach)²³, które narzuca pewne wyobrażenia i stereotypizuje sądy. Językowy obraz świata jest więc obrazem silnie nacechowanym subiektywnie, zarazem może być pojmowany jako utrwalony w kulturze, zakorzeniony i uświadomiony w wiedzy społecznej stosunek do rzeczywistości.



Wykres 1. Komponenty językowego obrazu świata

W językowym obrazie świata wymieszane są dwie przestrzenie: w jednej zawiera się i odzwierciedla osobiste, indywidualne ujmowanie rzeczywistości, jej jednostkowa interpretacja, w drugiej zaś – sądy, przekonania, wyobrażenia, które przeniknęły z kultury, wiedzy społecznej. Obie przestrzenie w indywidualnych przypadkach trwają w symbiozie (współistnieją, tworząc koherentną całość); jeśli jednak nie przylegają do siebie, nie zrastają się, bywają źródłem dysonansów poznawczych i światopoglądowych. Językowy obraz świata może więc być sam w sobie niespójny.

²³ J. Bartmiński, R. Tokarski, *Językowy obraz świata a spójność tekstu* [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław 1986, s. 72; R. Tokarski, *Słownictwo...*, op. cit., s. 358; E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995, s. 5; eadem, *Kognitywizm po polsku – wczoraj i dziś*, Kraków 2004; eadem, *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*, Kraków 2001, s. 15–35.

W trakcie rekonstruowania uaktywnionego w dyskursie dziecięcym językowego obrazu świata szukałam związków między wymiarem: antropocentrycznym (tworzonym z punktu widzenia dziecka) i etnocentrycznym (zanurzonym w wiedzy społecznej, w której dziecko wzrasta). Rangę zyskała wiedza potoczna, warunkowała bowiem mentalne oswajanie rzeczywistości i działanie w niej, a dziecięce myślenie i sposoby nadawania znaczeń w procesach poznawania świata pozwalały dokładniej opisać mechanizmy systemów poznawczych i budowania wiedzy w umyśle.

Szczególną postać językowego obrazu świata stanowi tekstowy obraz świata. W znaczeniu bardzo szerokim pozwala ustalić, jakie jest przejawiające się w wybranych tekstach środowiskowo nacechowane wyobrażenie rzeczywistości pozajęzykowej i hierarchii jej elementów.

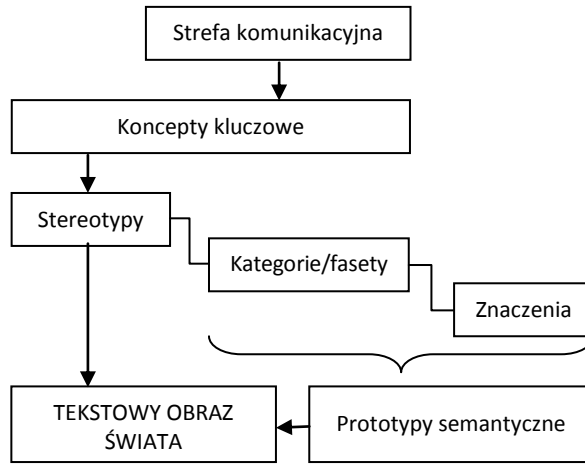
Tekstowy obraz świata konstytuują cztery komponenty:

- sfera komunikacyjna, obejmująca media, sztukę, politykę, naukę, dydaktyczną kulturę szkoły i przyporządkowane poszczególnym sferom style funkcjonalne oraz typy konceptualizacji;
- koncepty kluczowe – pojęcia znane wszystkim członkom lub większości członków wspólnoty kulturowej; przekazywane w warstwie leksykalnej i semantycznej tekstu, odsłaniają określone preferencje nadawców, przesadzające o zawartości tekstów (aspekt ilościowy w tekstowym obrazie świata nabiera szczególnego znaczenia – element pojawiający się częściej jest ważniejszy niż ten rzadszy);
- prototypy – zespół cech typowych dla danej kategorii, które mówiący wiążą z danym pojęciem;
- stereotypy – zbiór sądów skojarzonych z danym pojęciem, utrwalonych w języku²⁴.

Tekstowy obraz świata rekonstruowałam z dyskursu podręcznikowego. Analizie poddałam apriorycznie wpisane w jego podręcznikowy obraz wybrane elementy: koncepty kluczowe w warstwie leksykalno-semantycznej podręcznika, punkt widzenia i perspektywę, typ racjonalności, sposoby kategoryzacji, a także stereotypowy i aksjologiczny ogląd rzeczywistości.

Przyjęłam, że TOS odzwierciedla oficjalną wykładnię twórców programu i zawiera zbiór prawd i przekonań światopoglądowych

²⁴ Por. A. Kiklewicz, *Zrozumieć język. Szkice z filozofii języka, semantyki, lingwistyki komunikacyjnej*, Łask 2007, s. 302–304; W. Kajtoch, *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*, t. 1, Kraków 2008, s. 18–19.



Wykres 2. Komponenty tekstowego obrazu świata (źródło: A. Kiklewicz, *Zrozumieć język. Szkice z filozofii języka, semantyki, lingwistyki komunikacyjnej*, Łask 2007, s. 304)

autora podręcznika. Jest w istocie enuncjacją rozumienia organizacji świata, do którego odnoszą się teksty, poglądów na temat istnienia i funkcjonowania poszczególnych jego składników, związków, prawidłowości, panujących w nim hierarchii i preferowanych wartości. Trzeba dodać, że wyprofilowany w tekstach podręczników obraz świata ma ogromną siłę i żywotność – kształtuje jednostkowe oraz zbiorowe poglądy i postawy, często nieodwracalnie przesądza o charakterze indywidualnych i społecznych zachowań.

Uznałam też, że tekstowy obraz świata zdeterminowany jest przez funkcje podręcznika: pragmatyczną (dydaktyczną) i socjalizacyjną (pedagogiczną)²⁵. One też generalnie modelują tryb postępowania

²⁵ Projektowanie procesu kształcenia za pośrednictwem podręcznika może się skupiać na innych funkcjach – zdeterminowane myśleniem o budowaniu kompetencji kulturowej, może preferować funkcję informacyjną, systematyzującą, samokształceniową, integrującą, koordynującą, rozwijającą. Por. D.D. Zujew, *Podręcznik...*, op. cit., s. 35–56; R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa 1990, s. 244; J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena podręczników (podstawowe problemy metodologiczne)*, Poznań-Radom 1996, s. 41–52; A. Wilkoń, *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków 2002, s. 258–266; U. Żydek-Bednarczuk, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005, s. 206–210; A. Awdziejew, G. Habrajska, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 2, Łask 2006.

metodycznego, czyniąc przyswajanie wiedzy dominującym aspektem procesu kształcenia. Podręcznik posługuje się bowiem swoistą strategią komunikowania się dorosłego nadawcy z młodym odbiorcą: wyraźną intencję dydaktyczną często świadomie kamufluje i ukrywa pod powierzchnią ukazanych sytuacji i zdarzeń, przypisując podmiotowi mówiącemu okazjonalną rolę, np. wychowawcy, przyjaciela dzieci, a także mamy i innych członków rodziny²⁶.

Skonfrontowanie dwóch badanych obrazów świata: tekstowego, wyprofilowanego w zastanym dyskursie podręcznikowym, oraz językowego, który wyłania się z dyskursu uczniowskiego (wyzwalanego w inspirującym środowisku edukacyjnym), służyło wydobyciu cech znamienych, dystynktywnych, z pominięciem odmienności w pojmowaniu tych kategorii przez różnych teoretyków.

Punkt widzenia i perspektywa w obrazach świata

Językowe strategie „zapisywania” świata w interpretacjach dziecięcych, a także tekstowe sposoby odzwierciedlenia stosunku do świata w podręcznikach, zdeterminowane są przez: punkt widzenia i perspektywę, profilowanie i profil, kategoryzowanie oraz fasetowy układ cech i strategii komunikacyjnych²⁷.

²⁶ J. Ługowska, *Punkt widzenia w strukturze komunikatu literackiego (przeznaczonego dla młodego odbiorcy)* [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004, s. 10.

²⁷ Pojęcie punktu widzenia stale występuje w naszym codziennym, potocznym języku, stanowiąc dowód na istnienie silnie utrwalonej konwencjonalnej metafory orientacyjno-wizualnej, która mówi, że rozumienie to widzenie. Potwierdzeniem są wybrane przykłady: „przyjmować punkt widzenia”, „wypowiadać się z określonego punktu widzenia”, „patrzeć (na coś) z własnego punktu widzenia”, „mieć różne punkty widzenia na jedną sprawę”, „z naszego punktu widzenia sprawa wygląda inaczej”, „punkt widzenia zależy od punktu siedzenia”, „to wykracza poza jego pole widzenia” itd. Por. *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004, s. 7; J. Bartmiński, *O profilowaniu i profilach raz jeszcze* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, op. cit., s. 269–270; R. Przybylska, *Kategoria punktu widzenia w badaniach nad relacjami przestrzennymi w języku* [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, op. cit., s. 157–158; J. Bartmiński, St. Niebrzegowska-Bartmińska, *Dynamika kategorii punktu widzenia w języku, tekście i dyskursie* [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, op. cit.; E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach punktu widzenia* [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, op. cit., s. 49.

Punkt widzenia ze względu na współistnienie/współobecność trzech komponentów (aktu widzenia oraz przedmiotu i podmiotu widzenia)²⁸ staje się tożsamy ze światopoglądem, a rola zwykłego widza – niejako „automatycznie” rejestrującego obraz – rolą świadomego obserwatora, który nie tylko wybiera sobie przedmiot obserwacji, lecz także wzbogaca tę obserwację komentarzem (na przykład wstępną kategoryzacją z aksjologiczną oceną)²⁹.

Świadomość punktu widzenia, z którego wypowiedzana jest dana kwestia, ujawnia się w sytuacji, gdy mamy do czynienia z wielością lub wręcz konfliktem różnych racji³⁰. Patrzący mają swoje punkty widzenia, zajmują stanowiska, z których wygłaszają swoje racje, wyrażają dążenia, informują o zamiarach. Racje, dążenia, zamiary są mechanizmami napędzającymi patrzenie, poznanie i interpretowanie³¹. Odmienne punkty widzenia modelują struktury semantyczne, dobór środków językowych, odmiany stylowe, strategie argumentacji, a także klimat emocjonalny (odnosi się to do językowego i tekstowego obrazu świata).

Przyjęcie różnych punktów widzenia stwarza nieco inną perspektywę, czyli spojrzenie przez wzgląd na coś. Z przyjętej perspektywy można się dowiedzieć o stosunku obserwatora do różnych spraw, poznać jego opinie, oceny, przekonania, przewidywania, stany wiedzy, pamięci, wyobraźni, rozumienia i interpretacji. Ogląd sytuacji nie jest więc czynnością wyłącznie sensoryczną, lecz w wyniku profilowania staje się subiektywną konceptualizacją.

Profilowanie, jako subiektywna operacja językowo-pojęciowa, polega na swoistym kształtowaniu obrazu przedmiotu przez ujęcie go w określonych fasetach³², takich jak rodzaj, pochodzenie, cechy,

²⁸ J. Bartmiński, St. Niebrzegowska-Bartmińska, *Dynamika...*, op. cit., s. 327; *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001; E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach...*, op. cit., s. 48–49.

²⁹ E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach...*, op. cit., s. 49.

³⁰ J. Ługowska, *Punkt widzenia...*, op. cit., s. 12.

³¹ A. Gład, *Wielość punktów widzenia – następstwo czy równoczesność?* [w:] *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, op. cit., s. 73.

³² F a s e t a, używana często zamiennie z pojęciem aspektu i podkategorii, definiowana jest jako zespół sądów składających się na eksplikację. Układ fasetowy zdań definiujących w eksplikacji jest znaczący dla pokazania struktury kognitywnej pojęć, a precyzyjniej: dla istnienia zróżnicowanych schematów definicyjnych dla określonych grup leksyki. Odmienności dotyczą zarówno części kategoryzującej, jak i doboru faset. Dla przykładu, swoisty dobór faset okazał się potrzebny do porównawczego opisu stereotypów narodowych. Były to fasety: postawy wobec ludzi, cechy charakteru i intelektu, postawy życiowe i stosunek do dóbr materialnych,

wygląd, funkcje, działania, zdarzenia, przeżycia, czas i miejsce występowania³³.

Profil jest więc zrelatywizowanym podmiotowo poglądem o pojęciu, ukształtowanym przez dobór faset stosownie do przyjętej wiedzy o świecie³⁴. Odmienne profile nie są różnymi znaczeniami, to sposoby organizowania treści semantycznej wewnątrz znaczenia: wyeksponowanie faset ważnych przy jednoczesnym pomijaniu roli innych powoduje wyłącznie zmianę w językowym obrazie pojęcia³⁵.

Jeśli opisane podkategorie zasadniczo determinują sposób myślenia o rzeczywistości wpisanej w tekstowy obraz podręczników i tej, która uobecnia się w dziecięcym językowym obrazie świata, to w praktyce edukacyjnej muszą zostać uwzględnione jako strategiczne następujące kwestie:

- 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 względność prawdy oraz poszanowanie inności i odrębności?
- czy i w jaki sposób wyprofilowany w znaczeniach tekstów podręcznikowych obraz świata modeluje dziecięce sposoby interpretowania, rozumienia i kategoryzowania zjawisk, system wartości, sposoby odczuwania świata i emocjonalnego reagowania na ten świat, określone postawy oraz nastawienia społeczne i intelektualne?

światopogląd, wygląd. Por. J. Bartmiński, *Profile a podmiotowa interpretacja świata* [w:] idem, *Językowe podstawy obrazu świata*, op. cit., s. 100–101; A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999, s. 109.

³³ Pojęcie profilowania, używane w literaturze z zakresu semantyki językoznawczej, nie ma jednego, powszechnie przyjętego znaczenia. Jedno rozumienie wywodzi się z prac kognitywizmu amerykańskiego (R. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin 1995, s. 66), drugie zaś obecne jest w pracach Anny Wierzbickiej i autorów ze środowiska lubelskiego nawiązujących do jej dorobku. Częstkową dokumentację dyskusji toczonej nad pojęciem profilowania przyniósł tom *Profilowanie pojęć. Wybór prac*, zestawiony przez J. Bartmińskiego. Profilowanie najłatwiej daje się opisać w określonych polach semantyczno-leksykalnych i w tym kierunku rozwijane są analizy w lubelskim słowniku stereotypów ludowych: ciała niebieskie, zjawiska atmosferyczne, ziemia, ukształtowanie ziemi, woda, ogień, kamienie, błota i mokradła. Por. *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.

³⁴ J. Bartmiński, *Profile...*, op. cit., s. 102.

³⁵ R. Langacker, *Symboliczny charakter gramatyki* [w:] *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin 1995.

Podłożem takich pytań jest dążenie do odrzucenia szablonów komunikacyjnych opartych na zretoryzowanym monologu. Współczesna nauka, godząc się na nieostateczność rozstrzygnięć w ujmowaniu rzeczywistości, pozwala przyjąć, że sens świata wyłania się, nie od razu jest jednoznaczny, oczywisty. Prawda jest często subiektywna, jednostkowa lub uzgadniana, negocjowana w dialogu. Rzeczywistość ludzka nie jest jednowymiarowa, dopomina się powoływania struktur polifonicznych³⁶, wewnątrznie zdialogowanych, opartych na zaakceptowaniu cudzego „ja” jako innego podmiotu. Koniecznością staje się więc stworzenie możliwości nawiązania relacji dialogowych i empatycznego otwarcia poznającego podmiotu na Innego, słuchania jego opinii, uważnego analizowania i zrozumienia.

Istnienie tak zasadniczych przesłanek otwiera przestrzeń dla nie-doktrynalnego myślenia o sposobach edukacji i daje przyzwolenie dla wielowymiarowego i wieloaspektowego procesu objaśniania świata³⁷.

Typy racjonalności kształtujące sposoby objaśniania świata

Badania podejmowane w ramach nauk o poznawaniu odsłoniły istotne różnice w procesie objaśniania świata: podręcznikowe wizję świata modelują w definicjach taksonomicznych, zaś dziecięce sposoby interpretowania rzeczywistości ujawniają się w definiowaniu kognitywnym.

Odmienne naturę i różny status obu typów definiowania konstytuują opozycje epistemologiczne:

- aprioryczny sposób widzenia świata odnoszący się do racjonalności naukowej a proces poznawania zakorzeniony w racjonalności potocznej³⁸,

³⁶ Por. J. Bartmiński, *Polifoniczność...*, op. cit., s. 169.

³⁷ W. Chlebda, *Słownik a „dwuoczne postrzeganie świata”* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, op. cit., s. 197–198.

³⁸ Obie kategorie można rozumieć jako pojęcia prywatności i „publiczności” (oficjalności), opisujące dwa odmienne typy sytuacji komunikacyjnej, którą wyznaczają takie czynniki, jak: równorzędność/nierównorzędność ról nadawczo-odbiorczych, spontaniczność/niespontaniczność, znajomość/ brak znajomości między uczestnikami komunikacji, kontakt indywidualny/grupowy, bezpośredni/pośredni oraz nieoficjalny/oficjalny. Por. A. Markowski, *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, Wrocław 1992, s. 15–16.

– horyzonty poznawcze i aksjologiczne wyłaniające się z naukowego sposobu ujmowania rzeczywistości pozajęzykowej a te, które wyłaniają się z potocznego³⁹.

U podstaw podręcznikowego obrazu świata tkwi takie pojmowanie rzeczywistości, któremu najlepiej odpowiada definicja taksonomiczna. W definicji taksonomicznej odzwierciedlony zostaje związek między znakiem językowym a rzeczywistością, czyli opis sprowadza się do analizy rzeczywistości pozajęzykowej, z wykluczeniem człowieka jako podmiotu interpretującego tę rzeczywistość. Oparta na zasadach racjonalizmu scjentyzycznego, definicja taksonomiczna wyraża przekonanie o obiektywnym charakterze usystematyzowanego poznania i o uporządkowaniu rzeczywistości.

Podręcznikowy tekst wyprowadzony jest więc z przesłanek, że wszystko, co zawiera się w obrazie świata i w odnoszących się do niego „pojęciach matrycowych”⁴⁰, da się wyjaśnić, uporządkować i rozgraniczyć, stoi bowiem za tym wiedza pewna, sprawdzalna, osadzona w prawdach i twierdzeniach naukowych⁴¹, maksymalnie zobiektywizowanych słownikowych objaśnieniach pojęcia⁴². Podręcznik przekazuje wiedzę o przedmiotach i stanach rzeczy za pomocą formuły opisu zamkniętego, przy czym definiujący świadomie ogranicza opis do językowo relewantnych cech wystarczających i koniecznych⁴³.

³⁹ J. Bartmiński, R. Tokarski, *Definicja semantyczna...*, op. cit., s. 47. Por. też: Z. Muszyński, *O podmiotowym, społecznym i formalnym wymiarze języka, czyli o trzech aspektach znaczenia komunikacyjnego* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, op. cit., s. 189–190.

⁴⁰ J. Trzebiński, *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981.

⁴¹ J. Bartmiński, R. Tokarski, *Definicja semantyczna...*, op. cit., s. 47–48, 58–59; J. Bartmiński, *Językowe podstawy...*, op. cit., s. 44.

⁴² Z definicjami tego rodzaju stykamy się bardzo często w *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego i innych opracowaniach leksykograficznych, które się na nim wzorują. Por. W. Doroszewski, *Język. Myślenie. Działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa 1982.

⁴³ Przegląd literatury poświęconej teorii definicji i definiowania zawierają prace: K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, Warszawa 1974; J. Kmita, *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa 1973; H. Mortimer, *Definicja* [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P.J. Smoczyński, Wrocław 1987, s. 79–85; T. Pawłowski, *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*, Warszawa 1986; A. Wierzbička, *Semantyka. Jednostki elementarne*, Lublin 2006; A. Bogusławski, *Język w słowniku. Desiderata semantyczne do wielkiego słownika polszczyzny*, Wrocław 1988; M. Grochowski, *Konwencje semantyczne a definiowanie wyrażań językowych*, Warszawa 1993; P. Krzyżanowski, *O rodzajach definicji*

Treść tekstów podręcznikowych odpowiada wiedzy usystematyzowanej, ale wyrasta z niej postawa wobec rzeczywistości charakteryzująca się zwężeniem punktu widzenia, nastawieniem wyłącznie na cele poznawcze oraz ujęcie wyników tego poznania w wąski, zamknięty taksonomią system pojęciowy⁴⁴. Ten sposób ujmowania rzeczywistości narzuca myślenie w kategoriach dominacji i zamkniętości: tekstowy obraz świata podręczników, pomijając potencjalne sprzeczności w budowaniu obrazu świata, pogłębia u dzieci wewnętrzne napięcia oraz dezorientację poznawczą i etyczną. W tekstowym obrazie świata nie ma bowiem miejsca na wyrażanie własnych interpretacji; podręcznik, pozostając w kręgu ujęć taksonomicznych, nie tworzy przestrzeni do konfrontowania dwóch wizji świata: tej, która podlega racjonalistycznym i opisowo-klasyfikującym konstrukcjom, z tą, która powstaje w indywidualnym procesie poznawczym.

Alternatywą dla zamkniętych sposobów objaśniania świata jest dziecięce definiowanie kognitywne z wpisaną adaptacyjną racjonalnością potoczną⁴⁵.

Definicja kognitywna (w przeciwieństwie do podręcznikowych ujęć odwołujących się do definicji taksonomicznej) oddaje sposoby dziecięcego pojmowania „przedmiotu mentalnego”, który jest projekcją, a nie odbiciem, niezależnie od tego, że zwykle istnieje możliwość porównywania go (i stwierdzenia podobieństw) z przedmiotem rzeczywistym, dostępnym doświadczeniu empirycznemu⁴⁶. Najmłodszy

i definiowaniu w lingwistyce [w:] *O definicjach i definiowaniu*, op. cit., s. 387–400; M. Grochowski, *Obiekty, cele i metody definiowania a rodzaje definicji. Zarys problematyki* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, op. cit., s. 36; J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja a językowy obraz świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 50.

⁴⁴ J. Bartmiński, *Językowe podstawy...*, op. cit., s. 35.

⁴⁵ J. Anusiewicz, *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata* [w:] *Język a kultura*, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław 1992, s. 9–20.

⁴⁶ Taki sposób zapisu podstawowego składnika definicji został wprowadzony w pracy: *Słownik ludowych stereotypów językowych. Zeszyt próbny*, Wrocław 1980. Znalazł on poparcie w pracach A. Wierzbickiej i w pracach psycholingwistów, z których wymienić warto książkę J. Trzebińskiego, *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981. Inspirujący wpływ wywarły zwłaszcza dwie koncepcje: definicji uwikłanych oraz definicji cząstkowych. Definicją uwikłaną, zwaną też definicją aksjomatyczną lub definicją przez postulaty, jest układ zdań („postulatów”) zawierający definiowany termin w różnych kontekstach i spełniający dwa warunki: nie-

użytkownicy języka „noszą” bowiem w swojej świadomości słownik umysłowy (*tacit knowledge*)⁴⁷, umożliwiającą im właściwe rozumienie usłyszanego wyrazu czy zdania przez odesłanie do wiedzy powiązanej z danym wyrażeniem⁴⁸.

Dziecięca definicja rozumiana jako „eksplikacja” ma formułę otwartą⁴⁹, tzn. szczegółowo określa nie tylko utrwalone w systemie językowym typowe cechy i funkcje przedmiotu/obiektu⁵⁰, ale też uwarunkowane kulturowo cechy konotacyjne. Tak rozumiana definicja dziecięca postrzegana jest jako zindywidualizowane opowiadanie świata zakorzenione w racjonalności potocznej⁵¹.

Dzięki wiedzy potocznej, nabywanej w trakcie konceptualizacji świata codziennych spraw⁵², dziecko odkrywa i weryfikuje adekwatnie do swojej wiedzy i doświadczenia praktyczne sposoby radzenia sobie z danym problemem społecznym⁵³ oraz sprawnie definiuje rozmaite

sprzeczności (tzn. układ ten ma w ogóle jakieś rozwiązanie) i jednoznaczności (tzn. ma on najwyżej jedno rozwiązanie). Zdania takie wyznaczają sens definiowanego terminu. Koncepcja definicji cząstkowych jest rozwijana pod wpływem prac R. Carnapa przez T. Pawłowskiego i została przez niego zastosowana do analizy pojęć otwartych, mających „rodziny znaczeń”, których to pojęć nie da się zdefiniować za pomocą zwykłych definicji równościowych. Por. J. Bartmiński, *Językowe podstawy...*, op. cit., s. 43, 49.

⁴⁷ K. Korzyk, *Znaczenia...*, op. cit., s. 112.

⁴⁸ R. Grzegorzczkova, *Znaczenie wyrażen a wiedza o świecie [w:] O definicjach i definiowaniu*, op. cit., s. 77–78.

⁴⁹ Kognitywiści przestrzegają jednak przed rozumieniem formuły definicji otwartej jako konstrukcji, którą w dowolnym momencie analizy można uzupełnić o kolejny segment znaczeniowy, z jakichś powodów pominięty we wcześniejszych interpretacjach. Nie należy jej utożsamiać z definicją niepełną, a więc wadliwą z punktu widzenia poprawnościowych zasad definiowania. Por. R. Tokarski, *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji [w:] Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska, Lublin 1996, s. 101.

⁵⁰ J. Bartmiński, *Językowe podstawy...*, op. cit., s. 47–48.

⁵¹ B. Boniecka, *Definicje i eksplikacje dziecięce [w:] Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin 2001, s. 159–174.

⁵² Por. J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa...*, op. cit.; T. Hołówka, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa 1986; D. Hymes, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia [w:] Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa 1980; J. Maćkiewicz, *Potoczne w naukowym – niebezpieczeństwa i korzyści [w:] Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, op. cit., Wrocław 2000.

⁵³ M. Dudzikowa, *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów [w:] Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, op. cit., s. 233.

obiekty składające się na rzeczywistość społeczną⁵⁴. Jego podmiotowe i zsubiektywizowane ujmowanie świata cechuje utylitaryzm, sensoryczność, antropocentryczny punkt widzenia, „owinięte” zaś wokół konkretności⁵⁵ myślenie i poznawanie uwrażliwione są na kontekst (przestrzenny, czasowy, pojęciowy)⁵⁶.

„Zdroworozsądkowa” wiedza potoczna, strategie poznawcze oraz perspektywa interpretacyjna (punkt widzenia), a także pojęcia metaforyczne i metonimiczne konstruowane przez dzieci w procesie objaśniania świata, zyskują rangę: nie można ich bagatelizować ani infantylizować, wprost przeciwnie, trzeba je rekonstruować i wydobywać z zasobów języka naturalnego, stanowiącego składnik treściowy definicji kognitywnej⁵⁷.

Wizja świata osadzona w racjonalności potocznej sprzyja wyrobieniu w sobie gotowości do rozpatrywania sytuacji z różnych punktów widzenia⁵⁸. Całkowita obiektywizacja jest praktycznie nieosiągalna, ponieważ obserwator nigdy nie jest doskonale obiektywny (tzn. nigdy nie potrafi się całkowicie „wyłączyć”), nigdy też nie jest ani absolutnie wszechwiedzący, ani w pełni neutralny i niezaangażowany⁵⁹. Każdy uczestnik komunikacji zawsze obciążony jest uprzednim własnym punktem widzenia, niewidzenia, udawania, zasłaniania, odkrywania, udowadniania racji.

Tak więc proces objaśniania świata z perspektywy kognitywistycznej sprowadza się do rozpoznania zakorzenionego w języku doświadczenia przeciętnych ludzi, których łączy wspólna kultura

⁵⁴ Por. H. Synowiec, *Potoczność w wybranych podręcznikach kształcenia językowego* [w:] *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, red. B. Boniecka, S. Grabias, Lublin 2007, s. 51; B. Witosz, *Potoczność jako wartość w dzisiejszej kulturze* [w:] *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, op. cit., s. 11–20; M. Kita, *Gra funkcjami w języku potocznym* [w:] *Potoczność a zachowania językowe Polaków...*, op. cit., s. 33–45.

⁵⁵ M. Marody, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa 1987, s. 177.

⁵⁶ J. Maćkiewicz, *Potoczne w naukowym...*, op. cit., s. 107–113; eadem, *Nienaukowy i naukowy obraz morza na przykładzie języka polskiego i angielskiego*, Gdańsk 1991.

⁵⁷ M. Michalik, *Konteksty pragmatyczne definicji dziecięcych w dyskursie zaburzonym* [w:] *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński; *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica I*, t. 31, Kraków 2006, s. 173.

⁵⁸ J. Maćkiewicz, *Potoczne w naukowym...*, op. cit., s. 112.

⁵⁹ R.W. Langacker, *Grammar and Conceptualization*, Berlin-New York 1999, s. 203–245, za: E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach...*, op. cit., s. 52.

i egzystencja. Opozycja definicji kognitywistycznej i definiowania taksonomicznego pozostaje nieusuwalna, ponieważ

nauka jest – lub dąży do tego, aby być – uniwersalna; ma ona odzwierciedlać całą wiedzę ludzką (w szczególności wiedzę ekspertów z różnych dyscyplin), język natomiast nie jest uniwersalny, zawiera się w nim bowiem doświadczenie tych ludzi, których łączy wspólna kultura i wspólna egzystencja. Nie jest to doświadczenie eksperta z wąskiej dyscypliny, lecz doświadczenie przeciętnego „człowieka z ulicy”⁶⁰.

Odmienność perspektyw przekłada się na modele kategoryzacji obrazów świata: jedne wyłaniają się z zamkniętych i zmierzających ku obiektywności podręcznikowych definicji taksonomicznych, drugie zakorzenione są w osobistym doświadczeniu, dziecięcych definicjach kognitywnych, nieostrzych i otwartych.

Sposoby kategoryzowania wizji świata

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

Myślenie o odmiennych sposobach porządkowania doświadczeń domaga się doprecyzowania. Klasyczny problem kategoryzacji, mający początki w dociekaniach natury filozoficznej, za sprawą badań kognitywistycznych przeniósł się na grunt psychologii poznawczej⁶¹.

⁶⁰ A. Wierzbicka, *Nazwy zwierząt [w:] O definicjach i definiowaniu*, op. cit., s. 252.

⁶¹ W ostatnim czasie znacząco wzrasta zainteresowanie zagadnieniem natury i budowy kategorii. Debatę tę – zwłaszcza wśród przedstawicieli psychologii poznawczej i językoznawstwa kognitywnego – wywołała rosnąca ilość danych empirycznych, które podważają podstawowe twierdzenia klasycznej, Arystotelesowskiej teorii kategoryzacji. Szczególnie wnikliwej analizy klasycznej teorii kategoryzacji dokonał w *Dociekaniach filozoficznych* Ludwig Wittgenstein. Zauważył, że na przykład w definiowaniu kategorii GRA (*spiel*) – wbrew założeniom teorii klasycznej – wykorzystuje się rozmaite elementy niemające wspólnego zbioru właściwości, na podstawie których można by jasno stwierdzić, co jest grą, a co nią nie jest. Kategoria ta opiera się na relacji *podobieństwa rodzinnego* (*family resemblance*) i jest zależna od stopnia podobieństwa tego przedmiotu do wzorcowego obiektu –

Kognitywiści spostrzegli, że człowiek, aby przypisać obiekt do kategorii, zazwyczaj nie stosuje określonych kryteriów, ale kieruje się podobieństwem do prototypu⁶², a więc tworzy znaczenie oparte na kategoriach naturalnych⁶³. Uznali też, że na tworzenie kategorii wpływ wywiera nie tylko rzeczywistość i istniejące w niej struktury,

prototypu. Nie jest to jednak podobieństwo oznaczające, że każdy z elementów ma wszystkie cechy definicyjne – tak jak w klasycznej kategoryzacji. W obrębie tej kategorii znajdują się zarówno elementy, które ludzie uznają za „dobrych” przedstawicieli, jak i takie, które są uznawane za „gorsze”, co powoduje, że granice tej kategorii są nieostre. Nie umniejsza to jednak jej przydatności w komunikacji.

Krytyczna opinia L. Wittgensteina o możliwości prognozowania przez klasyczną teorię kategoryzacji zakresu znaczeniowego przynajmniej niektórych potocznie używanych wyrazów znalazła potwierdzenie w serii eksperymentów opisanych przez Williama Labova. Z empirycznych badań językowej kategoryzacji naczyń domowych (filiżanek, kubków, misek i wazonów) wyprowadził kilka istotnych wniosków. Po pierwsze, między kategoriami nie zaznaczyła się żadna wyraźna granica – jedna kategoria zdawała się raczej przechodzić stopniowo w drugą. Po drugie, wpływ na kategoryzację wywierała także domniemana zawartość naczyń: każde może być różnie kategoryzowane w zależności od tego, czy pije się z niego kawę czy popija posiłek podczas obiadu. Badacz potwierdził zatem, że atrybuty miewają charakter funkcjonalny (wiążą się z celem użycia naczynia) lub interakcyjny (wiążą się ze sposobem użycia naczynia), czyli wynikają nie z właściwości samego przedmiotu, lecz z funkcji pełnionej przez niego w obrębie określonej kultury. Po trzecie, proces kategoryzacji polega nie na stwierdzeniu, czy kategoryzowany przedmiot ma dany atrybut czy nie, lecz na ustaleniu, na ile wymiary przedmiotu odpowiadają wymiarom optymalnym. To założenie potwierdziły wyniki eksperymentu: badani mieli kłopoty z udzieleniem (w kategoriach arystotelesowskich) odpowiedzi na pytanie o to, co jest „istotą filiżanki”, równocześnie bez problemu potrafili wyobrazić sobie oraz rozpoznać – jednomyślnie i bez żadnych wątpliwości – prototypową/typową filiżankę. Por. J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku*, tłum. A. Skucińska, Kraków 2001, s. 47, 65.

⁶² Nie znaczy to jednak, że w przypadku wszystkich pojęć koncepcja prototypowa ma większą siłę wyjaśniającą niż klasyczna: pewna część systemu poznawczego wykorzystuje pojęcia zgodnie z koncepcją klasyczną, inna zaś – zgodnie z koncepcją prototypową. Por. *Językowa kategoryzacja świata*, op. cit., s. 8.

⁶³ W językoznawstwie wyróżnia się trzy główne znaczenia prototypu: (1) prototyp jako najlepszy przykład kategorii, najlepszy przedstawiciel zakresu danej kategorii; (2) prototyp jako zespół cech typowych dla danej kategorii, które są właściwe „najlepszym egzemplarzom” – to rozumienie zbliża prototyp do definicji, która przedstawia potoczne znaczenie wyrazów; (3) prototyp jako centrum znaczeniowe wyrazu, stojące w opozycji do elementów peryferyjnych – znaczenie prototypowe w takim ujęciu jest znaczeniem podstawowym i stanowi bazę dla znaczeń przenośnych. Por. R. Grzegorzczkova, *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych* [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1999, s. 110–112.

ale przede wszystkim człowiek (czy grupa ludzi), obciążony osobistym doświadczeniem, dysponujący określonym zasobem wiedzy, uwikłany w kontekst społeczno-kulturowy⁶⁴. W wyniku procesu kategoryzacji porządkuje i dopasowuje do własnych możliwości poznawczych doświadczaną percepcyjnie rzeczywistość przez uwypuklenie pewnych właściwości, pomniejszanie innych i ukrywanie dalszych⁶⁵.

Ronald W. Langacker, wnikliwy badacz tych procesów, mówi o „okularach” konceptualno-językowych, które człowiek nakłada, gdy patrzy na świat. Opisując „architekturę” ludzkiej myśli, warunkującej sposoby poznawania świata przez człowieka, R.W. Langacker dowodzi, że nawet najdrobniejsze procesy poznawcze, a także percepcja bodźców zmysłowych, dokonują się w umyśle, który selekcjonuje bodźce i je scala, doprowadzając do rozpoznania percypowanego przedmiotu⁶⁶.

Takie umysłowe pogrupowanie przedmiotów zdeterminowane jest odmiennymi sposobami porządkowania doświadczeń: w naukowym modelu kategoryzacji (*expert categories*) podmiot poznający usytuowany jest na zewnątrz opisywanego fragmentu świata. Naukowe, dążące do obiektywizmu podejście, oddalające się od antropocentryzmu, ujawnia się w próbach oddzielenia faktów od ocen oraz przewadze kontekstu teoretycznego nad praktycznym⁶⁷. Poznanie naukowe jest bezinteresowne, opis świata służy jego wyjaśnianiu. Systematyzacja uniezależnia się od ludzkiej działalności, staje się abstrakcyjna i uniwersalna.

Naukowe sposoby porządkowania wizji świata z założenia są kompletne, to znaczy tak zbudowane, aby każdy mieszczący się

⁶⁴ J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja...*, op. cit., s. 53. O tym, że subiektywnej oceny nie można wiązać wyłącznie z indywidualnymi, zmiennymi doświadczeniami człowieka, i o uwikłaniu oceny w kulturę, w której obrębie funkcjonuje dana jednostka, pisze także J. Trzebiński w pracy: *Twórczość...*, op. cit., s. 21.

⁶⁵ J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja...*, op. cit., s. 52.

⁶⁶ R.W. Langacker, *Symboliczny charakter...*, op. cit., s. 15. Por. też: R. Grzegorzczkova, *Filozoficzne aspekty kategoryzacji* [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, op. cit., s. 20–21; Z. Muszyński, *Światy za słowami. Ich natura i porządek* [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, op. cit., s. 25–45; B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Uniwersalizm a relatywizm na tle nowych teorii kognitywnych* [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, op. cit., s. 47–70.

⁶⁷ J. Maćkiewicz, *Od chaosu do porządku, czyli o pewnym typie kategorii naukowych* [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, op. cit., s. 248.

w danej dziedzinie element dał się umieścić w którejś z klas czy podklas⁶⁸. Zdecydowanie dominuje grupowanie oparte na włączaniu i kontraście, dające w efekcie hierarchiczne struktury hiperonimiczno-hiponimiczne. W klasyfikacjach naukowych nie uwzględnia się doświadczeniowego chaosu⁶⁹ i dąży do zaostrzenia i zamykania granic kategorii przez unikanie synonimii, wieloznaczności, nieostrości⁷⁰.

Alternatywą dla naukowego podejścia są potoczne sposoby kategoryzowania. W potocznych strategiach porządkowania rzeczywistości (*folk categories*)⁷¹ zmienia się przede wszystkim punkt widzenia (usytuowanie poznającego świat podmiotu wewnątrz opisywanego fragmentu), stopień obiektywności (ukazywanie subiektywnych spostrzeżeń percepcyjnych podmiotu), czasowo-przestrzenna perspektywa poznawcza (zasięg przestrzenny obejmuje najbliższe otoczenie), w opisie bliskich (znanych i potrzebnych) obiektów pojawiają się cechy dostrzegalne „gołym okiem”, a także sposoby porządkowania wiedzy, sfer jej użycia oraz rozumienie rzeczywistości pozajęzykowej („szary człowiek” poznaje świat po to, aby go oswoić i aby w nim przeżyć, jego sposoby kategoryzowania są nie tyle „dobre do myślenia”, ile „dobre do działania”)⁷².

Charakterystyczne dla potocznych strategii objaśniania świata jest podejście typologizujące, które rodzi kategorie o szerokim zakresie, niejednolite wewnętrznie, o otwartych granicach. Operowanie otwartym zbiorem pojęć oraz niezależność/samodzielność w doborze

⁶⁸ Por. J. Biniewicz, *Kategoryzacja a naukowy obraz świata (słownictwo nauk ścisłych)* [w:] *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, op. cit., s. 115–124; A. Luchowska, *Status zasady sprzeczności w językowym obrazie świata (kategoryzacja)* [w:] *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, op. cit., s. 85–88.

⁶⁹ Doświadczeniowy chaos może być pojmowany jako pryzmat, przez który widzi się (rozumie, interpretuje) nie tylko język, ale i świat. Do opisu rzeczywistości językowej wykorzystuje kluczowe pojęcia: niestabilność, nieokreśloność, struktura dysypatywna, polimeryczność, fraktal (fraktalny wymiar mowy), warunki brzegowe, efekt motyla, dyskursy. Por. K. Bakula, *W stanach dalekich od równowagi: mowa i punkty widzenia* [w:] *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, op. cit., s. 341–342.

⁷⁰ J. Maćkiewicz, *Nienaukowy...*, op. cit., s. 140–143.

⁷¹ Za podstawę rozważań przyjąłem to, że istnieją kategorie eksperckie (*expert categories*), definiowane za pomocą narzuconego zestawu kryteriów dotyczących przynależności, które zostały specjalnie utworzone, na ogół zgodnie z zasadami arystotelesowskimi, oraz kategorie potoczne (*folk categories*) i kategorie naturalne (*natural categories*), którymi posługujemy się na co dzień. Por. J.R. Taylor, *Kategoryzacja...*, op. cit., s. 108, 161.

⁷² J. Maćkiewicz, *Od chaosu do porządku...*, op. cit., s. 248.

kryteriów porządkowania, a także możliwość różnorodnego profilowania, pozwalają tworzyć kategorie będące zbiorami wzajemnie się niewykluczającymi⁷³. W subiektywnej kategoryzacji potocznej częściej poszukuje się podobieństw niż różnic, łączy prostsze struktury w bardziej złożone, konceptualizuje tę samą sytuację na wiele sposobów⁷⁴, stosuje kategoryzację metaforyczną oraz posługuje stereotypami.

Napięcie między rozumieniem taksonomicznym a potocznym tłumaczy zamysł podjętych badań. Najbardziej interesujące wydaje się ukazanie zmiany perspektywy (taksonomicznej lub potocznej), która modeluje zmianę w składzie cech formalnych współtworzących treść kategorii: naukowe podejście klasyfikujące kontrastuje z potocznym podejściem typologizującym, potoczny antropocentryzm – z naukowym spojrzeniem z pozycji obiektywnego obserwatora.

Nieodzowny element wyboru, ujawniający się przy tworzeniu wstępnej kategoryzacji przedmiotu, determinuje interpretacja, a często również ocena, będąca odbiciem hierarchii wartości⁷⁵.

Stereotypowy i aksjologiczny ogład rzeczywistości

W procesie objaśniania świata szczególnego znaczenia nabiera rekonstrukcja odpowiedzialnego za ocenę i wartościowanie elementu

⁷³ W potocznej kategoryzacji wyraźnie widoczna jest antropocentryczna konceptualizacja świata. Jeśli założymy, że wymiary naturalne kategorii (percepcyjne, funkcjonalne itd.) powstają w wyniku naszych interakcji ze światem, to – zdaniem Lakoffa i Johnsona – cechy określane przez te wymiary nie są cechami rzeczy samych w sobie, raczej są one cechami interakcyjnymi, które mają sens jedynie w odniesieniu do funkcjonowania człowieka. Por. G. Habrajska, *Kategoryzacja a klasyfikacja – potoczne i naukowe widzenie świata* [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, op. cit., s. 230; J. Maćkiewicz, *Świat widziany poprzez język*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” 1998, R. XXVI, nr 3, s. 135.

⁷⁴ R.W. Langacker, *Symboliczny charakter...*, op. cit., s. 14–15.

⁷⁵ Kategoryzacja i waloryzacja to zasadnicze fundamenty uaktywnianego dyskursu. Kategoryzacja przyczynia się do mentalnego „wydobycia” z rzeczywistości obiektów, którym w ten sposób nadajemy status istniejących. Nazwanie w wyniku wstępnej kategoryzacji zapewnia istnienie w rzeczywistości kulturowej. Por. T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 217; J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja...*, op. cit., s. 56; A. Wierzbicka, *Językowa kategoryzacja świata* [w:] eadem, *Język – umysł – kultura*, op. cit., s. 27–137.

przekonaniowego, czyli stereotypu⁷⁶. Kognitywiści dowiedli, że nie ma ucieczki od stereotypów „mieszkających na stałe w języku”⁷⁷, bo nie ma ucieczki od języka⁷⁸.

Stereotypy – nieodłączne składniki poznania społecznego, formy postrzegania etnocentrycznego lub socjocentrycznego⁷⁹ oraz elementy języka naturalnego i kodu kultury⁸⁰ – wpływają na sposoby przetwa-

⁷⁶ Pojęcie to ma dziś obieg interdyscyplinarny. Największy wkład w badania stereotypów wniosła socjologia (por. Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Wrocław 2001; J. Nowak, *Swój – różny – obcy, czyli stereotyp Żyda w świadomości Polaków* [w:] *Amalgamat. O problemach kultury i społeczeństwa*, red. M. Lubaś, Katowice 1992; A. Schaff, *Stereotypy a działania ludzkie*, Warszawa 1981; A. Sosnowski, J. Walkowiak, *Kierunki badań i rozważań nad stereotypami w polskiej socjologii*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1979, nr 2; A.P. Wejland, *Obraz grup społecznych. Studium metodologiczne*, Warszawa 1991) i psychologia społeczna. Równocześnie jednak dominacja obu tych dyscyplin spowodowała zawężenie zainteresowań przede wszystkim do kategorii etnicznych, z uszczerbkiem dla kategorii egzystencjalnych i kulturowych oraz poznawczych funkcji stereotypu.

Językoznawcze badania nad stereotypem zapoczątkował w Polsce Walery Pisarek (*Wyobrażenia o polskich stereotypach regionalnych*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1975, z. 1, s. 73–78) oraz Krystyna Pisarkowa (*Konotacja semantyczna nazw narodowości*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1976, z. 1, s. 5–26). Por. J. Bartmiński, *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki* [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, op. cit., s. 63. Por. też: R. Tokarski, *Biała brzoza, czarna ziemia, czyli o miejscu stereotypu w opisie języka* [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, op. cit., s. 125.

⁷⁷ Wyrażenie pochodzi z książki J. Bartmińskiego, *Stereotypy mieszkają w języku*. *Studia etnolingwistyczne*, Lublin 2007.

⁷⁸ Por. J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają w języku*. *Studia etnolingwistyczne*, Lublin 2007, s. 107–108; *Słownik ludowych...*, op. cit.

⁷⁹ W ramach współczesnych teorii funkcje stereotypów rozpatruje się w sposób bardziej jednoznaczny i empirycznie pewniejszy za pomocą schematu – jednego z podstawowych pojęć teorii przetwarzania informacji. Koncepcja schematu przeciwstawia się teorii biernego rejestrowania informacji w procesie rozumienia, a także modelom pamięci pojmowanym jako czyste odkładanie, gromadzenie i kopiowanie obrazów rzeczywistości. Pojęcie schematu konceptualizuje proces rozumienia jako działanie konstruktywne. Por. A. Schaff, *Stereotypy...*, op. cit., s. 25–30. Por. też: K. Najder, *Schematy poznawcze* [w:] *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, Warszawa 1992, s. 52–54; J. Boryk, *Locus umysłu*, Wrocław 1987, s. 62–65; B. Wojciszke, *Teoria schematów społecznych*, Wrocław 1986, s. 22–26; J. Trzebiński, *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych* [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. M. Lewicka, Warszawa 1985, s. 298–307.

⁸⁰ A. Kępiński, *Lach i Moskal. Z dziejów stereotypu*, Warszawa-Kraków 1990, s. 12, za: J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe* [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 373. Por. też: I. Kurcz, *Zmienność*

rzania informacji oraz charakter opartej na konwencji i powtarzaniu komunikacji międzyludzkiej⁸¹.

Na „obraz w głowie” składają się cechy typowe, które przysługują obiektom uznanym potocznie za normalne, zwyczajne, reprezentatywne, nie zaś cechy istotne, przysługujące wszystkim obiektom klasy. Właściwością stereotypu semantycznego jest więc subiektywna generalizacja, tj. przypisywanie jakiejś właściwości (za pośrednictwem modyfikatorów: „prawdziwy”, „normalny”, „typowy”, „zwyczajny”, „przeciętny”) wszystkim obiektom kategorii określonej za pomocą danej nazwy.

Stereotyp nie ogranicza się w opisie wyłącznie do składników wartościujących, ale również aktywizuje model poznawczy, określony typ doświadczeń oraz schemat odbioru i interpretacji, wywołujący określone postawy i zachowania⁸². Cały system języka, słownictwo i kategorie gramatyczne, zasada się na przyjętych modelach poznawczych, z natury rzeczy uproszczonych, tj. opartych na wyborze cech przedmiotu i swoistym ich konfigurowaniu w mentalnych reprezentacjach rzeczywistości⁸³.

Nieuchronna obecność stereotypów każe przyjrzeć się ich funkcjom i sposobom identyfikacji obiektów rzeczywistości w tekstowym

i nieuchronność stereotypów..., op. cit.; *Narody i stereotypy*, red. T. Walas, Kraków 1995; Z. Bokszański, *Stereotypy...*, op. cit.

⁸¹ O tym, że stereotypy mogą pełnić pożyteczną funkcję orientacyjną w coraz bardziej się komplikującym świecie, pisał Walter Lippmann, twórca pojęcia stereotypu pojmowanego jako schematyczny i jednostronny „obraz w głowie ludzkiej” jakiegoś zjawiska, człowieka, rzeczy wraz z opinią o nich, przyswojoną z otoczenia jeszcze przed poznaniem. Z podobnym myśleniem o pozytywnej „funkcji orientacyjnej” oraz o funkcjach: kognitywnej, afektywnej i społecznej można się spotkać w pierwszej rozprawie o stereotypie Uty M. Quasthoff. Por. J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin 2007, s. 54–64.

⁸² To rozumienie stereotypu uwzględnia zarówno aspekt semantyczny, jak i formalny, nie przeciwstawia stereotypów językowych (formalnych) stereotypom mentalnym, raczej przeciwnie: łączy je w możliwie szerokim zakresie. J. Bartmiński nawiązuje do semantycznej teorii stereotypu stworzonej przez amerykańskiego filozofa języka H. Putnama, który uwolnił stereotyp od ujemnych konotacji. W jego rozumieniu stereotyp stanowi część skorelowaną z językiem wiedzy o świecie, część najbardziej konwencjonalną, najbliższą potocznemu postrzeganiu istoty przedmiotów, zjawisk. Por. J. Bartmiński, *Podstawy...*, op. cit., s. 64; J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe*, op. cit., s. 394.

⁸³ J. Bartmiński, *Stereotypy...*, op. cit., s. 107; R. Grzegorzczkova, *O rozumieniu prototypu...*, op. cit., s. 113.

obrazie świata (podręcznikowym) i językowym, tworzącym się z perspektywy dzieci. Trzeba odróżnić to, co jako stereotyp destrukcyjny, stanowi obiekt badań nad uprzedzeniami, od tego, co traktuje się jako normalną, nieszkodliwą, potoczną stereotypizację⁸⁴.

Podczas ustalania stereotypu z perspektywy dzieci i porównywania go do stereotypów obecnych w podręcznikach skorzystałam z dwóch wykładników stereotypizacji. Są nimi:

- powtarzalność charakterystyki przedmiotu w różnych wypowiedziach (im częściej cecha przypisywana jest przedmiotowi, tym silniej zostaje utrwalona),
- utrwalenie tej charakterystyki w społecznej świadomości oraz w języku, a ściślej: w znaczeniach słów⁸⁵.

Typowe dla stereotypowego oglądu rzeczywistości podręcznikowej jest sztywne i niezmiennie wyobrażenie obiektu „prawdziwego”, nachylone w stronę obrazu wzorcowego. Obecność elementu idealizacji oraz myślenia postulatycznego czy życzeniowego, poniekąd „mitologicznego”, powoduje nakładanie na obraz tego, co jest, wyobrażenia tego, co być powinno⁸⁶. Dominacja elementu przekonaniowego może utrwalać „uprzedzenia”, „obiegowe sądy”, powzięte z góry, nieoparte na osobistej obserwacji i doświadczeniu. W stereotypowym widzeniu wybranych fragmentów podręcznikowej rzeczywistości funkcjonują na przykład obrazy: matki – kochającej i ofiarnej, brata – pomagającego, siostry – opiekuńczej, lekarza – zatroskanego o pacjenta. Ich pozytywne charakterystyki często okazują się rażąco nieprawdziwe w zestawieniu z faktami, przez co hamują proces porozumienia za pośrednictwem ustabilizowanych konstrukcji językowych⁸⁷. Z perspektywy kognitywistycznej informacji takie ocenia się negatywnie, jako swoistą „chorobę języka i myślenia”, fałszującą obraz świata, niebezpieczną dla normalnej komunikacji⁸⁸.

⁸⁴ U.M. Quasthoff, *Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambiwaleńcja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej* [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, op. cit., s. 12.

⁸⁵ J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe*, op. cit., s. 375.

⁸⁶ J. Bartmiński, *Stereotypy...*, op. cit., s. 109.

⁸⁷ *Ibidem*, s. 108.

⁸⁸ Niektóre nurty tzw. kontrkultury podjęły programowo „rozbijanie” stereotypów, jako narzędzi zniewalania świadomości. Por. A. Jawłowska, *Kontrkultura* [w:] *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, Wrocław 1991, za: J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe*, op. cit., s. 372.

Stereotypizacja dziecięca służy zaś dzieciom do rozpoznawania obiektów otaczającej je rzeczywistości⁸⁹. W wypowiedziach, w których ujawnia się obraz przedmiotu typowego, skłaniają się one ku opisowości, informowaniu, kto jaki, ich zdaniem, „jest naprawdę”. W tym ujęciu stereotyp uszczegóławia, jakie musi być coś, abyśmy uznali, opierając się na doświadczeniach kulturowych swojej grupy społecznej, że jest sobą.

Wyobrażenia związane z danym przedmiotem dzieci utrwalają przez stosowanie powtarzalnych⁹⁰, ale i zmiennych⁹¹ „stereotypowych” cech semantycznych: relacyjnych, funkcjonalnych, percepcyjnych, które przypisują definiowanemu pojęciu na zasadzie skojarzeń uwarunkowanych kulturowo⁹².

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

⁸⁹ G. Habrajska, *Prototyp – stereotyp – metafora* [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, op. cit., s. 117.

⁹⁰ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa...*, op. cit., s. 106.

⁹¹ Zmienność stereotypów była przedmiotem dwukrotnych badań ankietowych, przeprowadzonych w latach 1980 i 1990 w środowisku studenckim Lublina. Badania pokazały zakres zmienności stereotypów na wybranych 35 nazwach ludzi. Ich wyniki doprowadziły do następujących wniosków: „Wraz ze zmianami języka, zmianami rzeczywistości pozajęzykowej mogą zmieniać się stereotypy, przy czym jakość i kierunek tych zmian nie muszą przebiegać równoległe. I chociaż stereotypy związane z językiem i kulturą są skarbcem potocznej wiedzy o przeszłości narodowej, to jednak żyją, przeobrażają się, stanowiąc element wspólnego języka i kodu kultury służącego komunikacji społecznej”. Por. J. Panasiuk, *O zmienności stereotypów* [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, op. cit., s. 84–98. Por. też: I. Kurcz, *Zmienność i nieuchronność stereotypów*, Warszawa 1994.

⁹² Dotychczasowe badania nad stereotypami u dzieci stanowiły fragment międzynarodowego programu badań podjętego w ramach UNESCO. Inicjatorka badania Antonina Kłoskowska stwierdziła, że badanie stereotypów prowadzi do wniosków aksjologicznych: „[...] analiza treści wyobrażeń dzieci [...] może mieć znaczenie nie tylko dla ustalenia stopnia krystalizacji stereotypu grupy własnej w ich świadomości, lecz także dla poznania systemu ich wartości”. Por. A. Kłoskowska, *Wyobrażenia i postawy etniczne dzieci szkół polskich*, „Przegląd Socjologiczny” 1961, nr 2, s. 64–86.

niego jest ważne, cenne, oraz zdobywa wiedzę o istocie danej wartości, po to aby móc ją urzeczywistnić w swoim życiu⁹³.

Znamienne dla wypowiedzi dziecięcych są próby wartościowania, wyrażone w kategoriach przestrzennych i czasowych, które uruchamiają krąg skojarzeń i znaczeń rozszerzających się od modelu objawowego poprzez zmysłowy ku abstrakcyjnym pojęciom i wartościom.

Wartościowanie poprzez język zakorzenione w przestrzeni⁹⁴ nie jest sprawą przypadku, lecz tkwi głęboko w doświadczeniu fizycznym i kulturowym; rzeczy widzimy nie takimi, jakie są w obiektywnej rzeczywistości, lecz raczej takimi, jakimi jawią się w naszym doświadczeniu⁹⁵. Ponieważ człowiek nie może żyć poza przestrzenią i czasem,

⁹³ Por. J. Puzynina, *Refleksja nad językiem wartości a wizja człowieka* [w:] eadem, *Język wartości*, Warszawa, 1992, s. 183–185; eadem, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997.

⁹⁴ Kognitywiści wykazali, że obraz świata, który poprzez język istnieje w ludzkim umyśle, wbudowany w aparat postrzegania i językowego konceptualizowania rzeczywistości, wartościuje przestrzeń za pomocą przedpojęciowych schematów wyobrażeniowych, opartych na elementarnych opozycjach określających mikrokosmos JA: *góra – dół, przód – tył, strona prawa – strona lewa, bliski – daleki, wewnętrzny – zewnętrzny, duży – mały*, a także opozycjach określających makrokosmos społeczny: *swój – obcy, niższy – wyższy*. W tych schematach jest zawarte wartościowanie na osi plus-minus. Por. T.P. Krzeszowski, *Parametr aksjologiczny w przedpojęciowych schematach wyobrażeniowych*, „Etnolingwistyka” 1994, nr 6, s. 29–51; idem, *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Toruń 1999, s. 18; idem, *Jeszcze kilka słów o wartościach, schematach i metaforach* [w:] *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, red. J. Bartmiński, Lublin 2003, s. 35–41.

⁹⁵ Z innego założenia wychodzi wybitna znawczyni problematyki aksjologicznej Jadwiga Puzynina. Wartościowanie definiuje jako „czynność psychiczną człowieka, polegającą na stwierdzeniu, jakie (i w jakim stopniu) wartości pozytywne lub negatywne właściwe są – zdaniem osoby wartościującej – danym cechom, zachowaniom, a pośrednio przedmiotom”. Do podstawowych leksemów wartościujących zalicza przymiotniki *dobry* i *zły*. Oprócz zagadnienia dotyczącego sfery wartościujących słów i ich znaczeń J. Puzynina bada również sposoby wyrażania wartościowania, wyróżniając systemowe (skonwencjonalizowane), tekstowe (fakultatywne, zależne od kontekstu), a także pozajęzykowe (gesty, intonacja, symbolika dźwiękowa i graficzna) i językowe (fleksyjne, składniowe, leksykalne, słowotwórcze).

Z różnorodnością sposobów wartościowania wiąże się problem ich przynależności do elementów definicyjnie bądź tylko konotacyjnie wartościujących, a tym samym – do semantyki (konwencjonalność elementów językowych) bądź pragmatyki (brak konwencjonalności elementów językowych). Zdaniem J. Puzyniny wartościowanie może wchodzić do ścisłej definicji, częściej jednak jest obecne jako towarzysząca znaczeniu „konotacja” oraz stanowi raczej element pragmatyki niż semantyki znaków językowych. Por. J. Puzynina, *Refleksja...*, op. cit.; eadem, *Słowo...*, op. cit.

poznawaną rzeczywistość nie tylko sytuuje w przestrzeni i w czasie, ale też wartościuje za pomocą elementarnych opozycji semantycznych (opozycje określające mikrokosmos JA: GÓRA : DÓŁ; BLISKI : DALEKI; WEWNĘTRZNY : ZEWNĘTRZNY; DUŻY : MAŁY; LEWY : PRAWY, a także makrokosmos społeczny: SWÓJ : OBCY; NIŻSZY : WYŻSZY)⁹⁶. Wszystko, co na górze, co bliskie, wewnętrzne, duże, prawe, swoje – wartościuje dodatnio, a to, co na dole, co dalekie, zewnętrzne, lewe – ujemnie. Dzieci zatem w większości konceptualizują pojęcia ze względu na doświadczenia cielesne. Uznanie czegoś za dobre lub złe uruchamia określone zachowanie, to znaczy takie, którego celem będzie osiągnięcie lub uniknięcie tego, co uznaje się za wartość pozytywną bądź negatywną. Uczniowska konceptualizacja nazw wartości rozciąga się między biegunem wyobrażeń potocznych, zdroworoządkowych, a biegunem wyobrażeń będących wielością utrwalonych w języku i kulturze punktów widzenia i perspektyw interpretacyjnych⁹⁷.

Opis codziennych zachowań przepełniony „ciążeniem wartości”, a zwłaszcza ocen emocjonalnych, stanowi przeciwieństwo nieemocjonalnego w swej istocie dyskursu podręcznikowego, w którym ściśle przestrzega się systemu wartości opartego na wartościach poznawczych, łączonych z pojęciem prawdy, ale także wartości heurystycznych i prakseologicznych⁹⁸.

Ustalenia wyprowadzone z kognitywistycznie ukierunkowanych badań tekstowego obrazu świata podręczników i językowego obrazu świata pozwalają opowiedzieć się za takim kształceniem, które uwzględnia perspektywę dzieci. Przyjęte podkategorie: punktu widzenia i perspektywy, typu racjonalności (taksonomiczna kontra potoczna), a także stereotypowego i aksjologicznego oglądu rzeczywistości, umożliwiają skonfrontowanie dyskursu podręcznikowego z dyskursem uczniowskim zakotwiczonym w nieuporządkowanym i niekontrolowanym żywiole indywidualnych doświadczeń.

⁹⁶ Por. R. Piętkowa, *O aksjologizacji przestrzeni w języku i poezji* [w:] *Język a kultura*, t. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław 1991, s. 187–197.

⁹⁷ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 5. Por. też: *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków 1999.

⁹⁸ J. Bartmiński, *Miejsce wartości w językowym obrazie świata* [w:] *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, red. J. Bartmiński, Lublin 2003, s. 64.

Podstawę do badania obu dyskursów edukacyjnych: podręcznikowego i dziecięcego, czerpię z dokonań kognitywizmu, zwłaszcza z tego obszaru refleksji teoretycznej, który zawiera się w podejściu krytyczno-emancypacyjnym⁹⁹. Przyjęta perspektywa badawcza wyzwoliła namysł wokół trzech 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;
- 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 wydobycia rzeczywistego potencjału rozwojowego dziecka.

Podjęte wątki ukierunkowują refleksję wokół kategorii dominacji i wyzwolenia pomocnych w analizie szkolnego dyskursu. Użycie w badaniach tych dynamizujących myślenie kategorii pozwala, co podkreśla Małgorzata Lewartowska-Zychowicz¹⁰⁰, rozpoznać i wyartykułować złożone wzajemne uwikłania i zarazem nieprzystawalność dwóch rzeczywistości: szkolno-edukacyjnej, wpisanej w dyskurs podręcznikowy, i kulturowo-cywilizacyjnej, uobecniającej się w dyskursie dziecięcym.

⁹⁹ Por. na ten temat: *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008; T.A. van Dijk, *Krytyczna analiza dyskursu* [w:] idem, *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski, Warszawa 2001, s. 32–33; B. Jabłońska, *Krytyczna analiza dyskursu* [w:] eadem, *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*, Kraków 2009, s. 25–27; M. Wilińska, *Krytyczna analiza dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach* [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Olsztyn 2010; M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą...*, op. cit.; eadem, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006; D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, op. cit., s. 68–74.

¹⁰⁰ M. Lewartowska-Zychowicz, *Między pojęciem a kategorią. Perspektywa dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu*, Kraków 2001, s. 101.

3.3. Kategorie dominacji i wyzwolenia w opisywaniu rzeczywistości edukacyjnej

Kategoria dominacji umożliwiła wskazanie zawartych w dyskursie podręcznikowym znaczeń i wartości, które zostały określone bez udziału ucznia, a więc narzucone bądź wyretuszowane, ustalone z pominięciem rzeczywistego, niezmitologizowanego kontekstu, w jakim uczeń wzrasta. Rozpoznanie pojmowanych za Ernesto Laclauem jako „puste-znaczące”¹⁰¹ białych plam, czyli wątków, które z dyskursu podręcznikowego zostały wykluczone i zniknęły z całego obszaru oddziaływań szkoły, służy ujawnieniu tego, co negatywne w praktyce edukacyjnej, sprzyja dopełnieniu pola dyskursu o konotacje ideologiczno-polityczne podręczników szkolnych.

Zaprogramowany politycznie dyskurs podręcznikowy wzmacnia i przedłuża skutki władzy; staje się w ujęciu Michela Foucaulta narzędziem manipulowania jednostkami i sprawowania nad nimi nadzoru przez „kontrolowanie fizyczności” (zawłaszczanie czasu i ograniczanie przestrzeni) oraz „dyscyplinowanie tożsamości” uczniów¹⁰². Obecna w życiu społecznym opcja ideologiczno-polityczna ogranicza lub wyklucza z 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 drastyczne (np. problem śmierci, choroby, inności, przemocy wobec dzieci), znikają z horyzontu dziecięcych rozważań.

Mechanizm podporządkowywania osobistych doświadczeń dziecka radykalnej transmisji znaczeń zastanych postrzega jako przejaw swoistej przemocy symbolicznej Pierre Bourdieu¹⁰³. Ta forma przemocy, uprawomocniona w szkole, zaprzecza uczniowskim interesom emancypacyjnym: jednostki podporządkowane uważają zastany porządek społeczny za naturalny, właściwy, akceptują swoją podrzędną pozycję jako korzystną¹⁰⁴. Ten sposób sprawowania władzy prowa-

¹⁰¹ E. Laclau, *Emancypacje*, tłum. L. Koczanowicz, Ł. Nysler, K. Liszka, Wrocław 2004, s. 67.

¹⁰² M. Foucault, *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Warszawa 1998; S. Ball, *Monsieur Foucault [w:] Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. A. Ball, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994.

¹⁰³ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.

¹⁰⁴ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, tłum. L. Kopciwicz, Warszawa 2004.

dzi do alienacji jednostki i utraty zdolności do krytycznego rozumienia otaczającej rzeczywistości i swojego w niej miejsca. Przemoc symboliczna przyczynia się też do utrwalania stosunków społecznych sprzyjających wykluczeniu kulturowemu dzieci (przykładów dostarczają badania Basila Bernsteina)¹⁰⁵.

Dyskurs podręcznikowy w takim kształcie, jaki został usankcjonowany, siłą rzeczy nabiera cech zamkniętości¹⁰⁶, ponieważ kształcenie sprowadza do „wdrukowywania” znaczeń odgórnie zadanych, czyniąc ucznia niezdolnym do rozpoznawania i interpretowania złożonych pojęć wyznaczających jednostkowy i społeczny sens życia, a przede wszystkim, za sprawą użycia określonych schematów poznawczych, ogniskuje jego uwagę na apriorycznie wyznaczonych elementach rzeczywistości.

Najbardziej jaskrawo zamkniętość uwidacznia się w tej warstwie dyskursu podręcznikowego, w której powinien się uobecnić „alfabet ludzkiej myśli”, czyli krąg pojęć wyznaczających sens życia, stanowiących nieredukowalny, elementarny, wspólny kodeks ludzkiej egzystencji¹⁰⁷. 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 niejednoznaczne¹⁰⁸, siłą rzeczy banalizuje się lub całkiem pomija problemy autentyczne, ale budzące kontrowersje i nieoczywiste. Coś „co jest” i mogłoby zostać poddane krytycznemu namysłowi, nawet zanegowa-

¹⁰⁵ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, Warszawa 1990; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002, s. 144–145.

¹⁰⁶ K. Kłosińska, *O retoryce partii politycznych* [w:] *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, red. U. Jakubowska, K. Skarżyńska, Warszawa 2005, s. 215–219.

¹⁰⁷ Praktycy krytycznej analizy dyskursu, nie identyfikując się z żadnym konkretnym zbiorem i żadną interpretacją wartości, są zgodni co do tego, że formy przemocy symbolicznej ze względu na swoją rangę wymagają szczególnej analizy. Por. *Krytyczna analiza dyskursu...*, op. cit., s. 17; B. Jabłońska, *O polskim dyskursie politycznym...*, op. cit., s. 26; H. Grzmił-Tylutki, *Francuski i polski dyskurs ekologiczny w perspektywie aksjologii*, Kraków 2000; eadem, *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*, Kraków 2006.

¹⁰⁸ Zjawisko redukcji lub marginalizacji pewnych treści w dyskursie określa się mianem sepizacji. To słowo pochodzi od angielskiego skrótu *SEP*, którego rozwinięciem jest wyrażenie *somebody else's problem*. Por. M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski, *Cudze problemy, czyli wstęp do sepologii* [w:] *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne*, red. M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski, Warszawa 1991; M.A. Kowalski, *Dyskurs kolonialny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2010, s. 28.

ne, istnieje jako coś, co bezdyskusyjnie „powinno zostać” uznane za niekwestionowaną prawdę.

Ten sposób „cementowania” uczniowskiego potencjału poznawczego Paulo Freire wiąże ze zjawiskiem dystrybucji i deponowania wiedzy¹⁰⁹ w szkole funkcjonującej jak instytucja o charakterze „bankowym”. 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 „przyswoić”. 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 władzy¹¹⁰.

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 trywialnie 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 Freireowskiej „edukacji budzącej świadomość” oraz Habermasowskiej edukacji zorganizowanej wokół idei emancypacji.

Umiejscowiona w centrum życia i doświadczenia uczniów „edukacja wyzwalająca świadomość” przygotowuje do krytycznego odbioru

¹⁰⁹ P. Freire, *„Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji* [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, tłum. K. Blusz, Kraków 2000.

¹¹⁰ P. Freire, H.A. Giroux, *Edukacja, polityka i ideologia* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993.

rzeczywistości (rozumienia i zmieniania jej). Podejście P. Freire'a podważa zasadność przekonań sprowadzających uczenie się do rejestracji, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd. Pozwala projektować zajęcia edukacyjne, które włączają doświadczenia dzieci w obszar ważności: „nauczyciel nie minimalizuje wiedzy z życiowego doświadczenia ucznia”¹¹¹. 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 Jürgena Habermasa zakłada się szczerą, swobodną i odważną wyrażanie własnych myśli w procesie idealnej komunikacji: „partnerzy komunikacji zajmują równorzędne pozycje oraz dążą do uzyskania optymalnego porozumienia, czyli sensu”¹¹². 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 otoczenia¹¹³. 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 konstruowaniu¹¹⁴. Uwikłany w różne praktyki społeczne dyskurs edukacyjny nie powinien się więc sprowadzać do mówienia o świecie danym, niejako gotowym, skończonym, 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 infantylizacji.

¹¹¹ P. Freire, *Pedagogy of the City*, New York 1993, s. 24, za: M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, op. cit., s. 179.

¹¹² J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, 2, tłum. A.M. Kaniowski, Warszawa 1999.

¹¹³ Idem, *Pojęcie działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, nr 3, s. 37.

¹¹⁴ Idem, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa 1999.

Kategoria wyzwolenia, uprawniając praktykowanie otwartości poznawczej¹¹⁵, wprowadza wyłom w tradycyjnym myśleniu o wielowymiarowym, zróżnicowanym, niejednoznacznym dyskursie dziecięcym. Sednem postulowanej zmiany jest emancypacja dziecięcego punktu widzenia, który przejawia się w samodzielnie podejmowanych interpretacjach. Włączenie do dyskursu tworzącego się w szkole otwartych kategorii opisu świata pomoże dziecku ten świat rozumieć, a także znajdować w nim własne ścieżki i budować samoświadomość.

Odrzucając mniemanie o ograniczonych (rozwojowo) dziecięcych kompetencjach poznawczych jako bezpodstawne, kategoria otwartości przyznaje dziecku prawo do uzgadniania sensów i nadawania światu znaczeń w procesie samodzielnego konstruowania wiedzy. 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.

Z kategorii wyzwolenia wywodzi się więc przekonanie o prawie dzieci do nadawania światu znaczeń, do konstruowania wiedzy i budowania kompetencji. Wymaga ono jednak odrzucenia wielu stereotypów, na których ugruntowana jest kultura szkoły, i poszukiwania dla dydaktyki nowych źródeł inspiracji, innych niż te, które projektują i sankcjonują nacechowany pedagogicznym redukcjonizmem dyskurs podręcznikowy.

Uogólniając, podejście krytyczno-emancypacyjne – jak 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

¹¹⁵ K. Kłosińska, *O retoryce...*, op. cit., s. 215–219; M. Kossowska, Sz. Czapliński, *„Otwartość – zamkniętość poznawcza” w warunkach odmiennych kulturowo: badania w Polsce, na Ukrainie i w Belgii* [w:] *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, op. cit., s. 124–130; S. Condor, Ch. Antaki, *Dyskurs a psychologia postrzegania społecznego* [w:] T.A. van Dijk, *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski, Warszawa 2001, s. 242–272.

pedagogią” kultury potocznej¹¹⁶. 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 Tomasza Szukdlarka z uwikłania poznawania uczniów w politykę oświatową oraz w ideologie pedagogiczne¹¹⁷. Zaniechania usprawiedliwiane są obawami przed skutkami liberalizacji: niebezpieczeństwem wypaczeń prowadzących do pedagogicznej degrengolady, zagrożeniem dla podstaw systemu szkolnego, któremu przypisuje się funkcję niepodważalnego fundamentu kultury¹¹⁸.

W rezultacie współczesna szkoła, kurczowo podtrzymująca model pedagogizacji opartej na systemie wartości ustalonym poza uczniem, narzuconym¹¹⁹, 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.

Sytuująca się w opozycji do tego stanu rzeczy perspektywa krytyczno-emancypacyjna powinna spowodować 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

¹¹⁶ M. Dudzikowa, *Uczyć się od idola...*, op. cit., s. 217–276.

¹¹⁷ T. Szukdlarek, *Pedagogika krytyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 363–377.

¹¹⁸ Idem, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2001, numer specjalny; idem, *Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2001, numer specjalny.

¹¹⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja czy izonomia? (Dylematy współczesnej edukacji)* [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń 1996; M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, op. cit.

ukryty¹²⁰, zyskuje status obowiązywalności. To generuje i umacnia postawy i przekonania uczniów różniące się z oczekiwaniami współczesności, przede wszystkim jednak bezprzykładnie marnotrawi potencjał rozwojowy i szanse dziecka.

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 zrab przemyśleń i doświadczeń, który rozwijanie dyskursu dziecięcego postrzega jako pilne zobowiązanie edukacyjne.

3.4. Sposoby rozumienia dyskursu podręcznikowego i dziecięcego

Próbując wniknąć w złożoną materię badanych zjawisk, rozpostartych między tym, co konieczne, choćby za sprawą generalnych celów edukacji, a tym, co zmienne, bo zanurzone w rzeczywistości pozaszkolnej, posługuję się pojęciem dyskursu. Obydwa dyskursy – podręcznikowy i dziecięcy – choć przebiegają na najniższym pięttrze rzeczywistości szkolnej, są pochodną i odbiciem szerszych (często antynomicznych) zjawisk otaczających szkołę.

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

Sposoby badania wybranego dyskursu, podejmowane interpretacje rzeczywistości świadomościowej, same stają się dyskursem, rodzajem metadyskursu, który odzwierciedla nastawienie i przeświadczenia badaczy, wytwarza repertuar pojęć, terminów i narzędzi, styl pracy analitycznej¹²¹. Dla podjętych badań interesujący jest

¹²⁰ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 50–52.

¹²¹ Por. *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, red. M. Krauz, St. Gajda, Rzeszów 2005; M.A. Kowalski, *Dyskurs jako narzędzie badawcze* [w:] idem, *Dyskurs kolonialny w Drugiej Rzeczypospolitej*, op. cit.,

dyskurs edukacyjny realizujący się w praktyce dydaktycznej jako konsekwencja przekonań teoretycznych (metadyskurs) uzasadniających tę praktykę.

Pojęcie dyskursu edukacyjnego definiowane jest wieloaspektowo jako „proces przekazywania wiedzy”¹²², „praktyka dyskursywna, służąca osiągnięciu porozumienia między obiema stronami”¹²³ oraz jako „wypowiedź o określonych regułach modelowych, w której uwzględnia się wymiar podmiotowy – aktorów dyskursu, oraz czynnościowy – procesy komunikacji”¹²⁴. W dyskursie edukacyjnym (szkolnym i dziecięcym) opisuje się wybrane typy interakcji o charakterze nauczającym: dorosły : dziecko, dziecko : dziecko, nauczyciel : uczeń, uczeń : uczeń. W dyskursie szkolnym jest to „uczenie” lub nauczanie, czyli proces przekazywania wiedzy, a w dyskursie dziecięcym jest to „uczenie się” w ramach dyskursu działaniowego lub tematycznego.

Myślenie o interakcjach w dyskursie edukacyjnym prowadzi do następujących refleksji: jeśli edukacja zarówno kształtuje ludzki umysł, jak i umożliwia jego funkcjonowanie, to trzeba przyjąć, że uczenie się i myślenie sytuują się w środowisku kulturowym, a wartość edukacji jest pochodną wykorzystania jego zasobów. Więcej, nawet różnice indywidualne, zależne zasadniczo od natury i funkcjonowania umysłu, można przypisać różnorodności okazji dostarczanych przez różne środowiska kulturowe. Trzeba więc, podejmując wysiłek przebudowy szkoły, myśleć o obszernym, wielowymiarowym kontekście i tle – o „kulturze edukacji”. Kultura edukacji jest szeroko pojętym zespołem uwarunkowań przesądzających o wartości edukacji¹²⁵.

s. 17–27; R. Wodak, *Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy* [w:] *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, tłum. D. Przepiórkowska, Warszawa 2011, s. 11–48.

¹²² Por. J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996, s. 9–15.

¹²³ U. Żydek-Bednarczuk, *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, op. cit., Kraków 1996, s. 17–30.

¹²⁴ S.J. Rittel, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, op. cit., Kraków 1996, s. 31–40.

¹²⁵ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, op. cit., s. 16–17. Por. też: D. Wood, „Rejestry” *dyskursu klasowego: środek do celu* [w:] idem, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, op. cit., s. 157–164; J. Izdebska, *Nowe oblicza kultury dziecięcej* [w:] *Wymiary dzieciństwa*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 156.

Szkoła jednak wytwarza swoistą dla siebie subkulturę, odbieraną czasem jako rodzaj zamkniętego świata:

Mury szkoły stanowią linię demarkacyjną między tym, co bywa nazywane życiem pozaszkolnym, a tym, co stanowi codzienność i celebrowaną niecodzienną szkolną, jej zwyczaje, normy, symbole, wzory zachowań i statusów, tradycje i wartości – zarówno te widoczne gołym okiem, jak i te umykające uwadze, ukryte, niejawne¹²⁶.

Oficjalna, zorganizowana instytucjonalnie subkultura szkoły ogranicza, zarówno przez codzienne rytuały, jak też wymuszone sposoby analizy i rozumienia otaczającej rzeczywistości, horyzont możliwych konceptualizacji i interpretacji. Jednostki podlegające instytucji poddają się narzuconym znaczeniom, lecz zarazem, niejako wbrew instytucji lub ponad nią, w swobodnym, zindywidualizowanym i podmiotowym dyskursie podejmują samodzielny trud konceptualizowania. W ten sposób jednak wytwarza się i pogłębia kultura pozorów i dwójmyślenia¹²⁷ – zgubna z punktu widzenia etycznego rozwoju i nieskuteczna z punktu widzenia celów kształcenia. Aby zneutralizować ten stan rzeczy, trzeba uznać podmiotowość i autonomiczność jednostki.

Koncepcja dyskursu edukacyjnego opiera się zatem na założeniu, że to, jak rozumiemy rzeczywistość i kim się w niej stajemy, zależy nie tylko bezpośrednio od indywidualnego wysiłku intelektualnego, ale również, pośrednio, od znaczeń, jakie dziecko uznaje za własne wskutek procesów socjalizacji. Język dyskursu rejestruje bowiem uwspólnione idee, ustanawia sposoby mówienia o nich w społecznej komunikacji, umacnia je i upowszechnia, pozwala także uchwycić ogólne formy myślenia w indywidualnych światopoglądach¹²⁸. Warunkiem aktyw-

¹²⁶ D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, op. cit., s. 301; eadem, *Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany*, „Szkice Humanistyczne” 2002, t. 2, nr 3–4, s. 109–118; eadem, *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka?* [w:] *Spoleczne i kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003, s. 47–56; eadem, *Bariery zmiany szkolnej kultury dydaktycznej* [w:] *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*, red. A. Sajdak, Kraków 2005.

¹²⁷ Eadem, *Dzień jak co dzień...*, op. cit., s. 306.

¹²⁸ Por. na ten temat: T.A. van Dijk, *Dyskurs...*, op. cit.; E. Miczka, *Kognitywne struktury sytuacyjne i informacyjne w interpretacji dyskursu*, Katowice 2002; H. Grzmil-Tylutki, *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu...*, op. cit.; D. Howarth,

nego, skutecznego i twórczego uczestnictwa dziecka w procesach dyskursywnych jest to, aby z jednej strony inni uczestnicy akceptowali jego wkład w dyskurs, a z drugiej, aby miało ono już pewien potencjał znaczeniowy, który się rozwija, w miarę jak użycie języka staje się dla dziecka czymś ważnym¹²⁹. Obydwa rodzaje dyskursu szkolnego różnią się jednak zasadniczo.

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 wiedzy¹³⁰.

Dyskursywny charakter mają również aranżowane podczas zajęć dydaktycznych (zaprojektowanych pod kątem badań) sytuacje inicjujące wypowiedzi dzieci, które realizują się w żywym, bezpośrednim, nienarzuconym aspekcie mowy.

Sposób rozumienia dyskursu dziecięcego przyjmuję za Grace Wales 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)

Dyskurs, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Warszawa 2008; J. Labocha, *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*, Kraków 2008; E. Laskowska, *Style dyskursu publicznego [w:] Styl – dyskurs – media*, red. B. Bogoleńska, M. Worsowicz, Łódź 2010, s. 179–186; J. Ślósarska, *Polimorficzność głosu obecności a retoryka reprezentacji w różnicowanych sytuacjach komunikacyjnych [w:] Styl – dyskurs – media*, op. cit., s. 187–195; M. Fleischer, *Komunikacja bezrefleksyjna [w:] Styl – dyskurs – media*, op. cit., s. 215–231.

¹²⁹ G.W. Shugar, *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*, Warszawa 1995, s. 27.

¹³⁰ Por. J. Labocha, *Dyskurs...*, op. cit., s. 12–13.

komunikacyjne, takie jak: konwersacja, opowiadanie, zabawa tematyczna, argumentacja, instruowanie¹³¹.

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.

Edukacja szkolna widziana z perspektywy krytyczno-emancypacyjnej nie pozostawia złudzeń, że całe spektrum poczynań tworzących kulturę edukacji osadzone jest w tradycji sprowadzającej kształcenie do transmisji wiedzy, kultury, przekonań, zachowań. Trzymając się kurczowo transmisyjnej funkcji edukacji, szkoła zaniedbuje podstawową powinność: wspieranie rozwoju dziecka, wyposażanie go w kompetencje do konstruktywnego pojmowania ról społecznych. Trudno wytłumaczalna zachowawczość tworzy zamknięty krąg niemożności wyjścia poza wzory sprawdzone, odtwarzane na różnych poziomach procesu kształcenia i w różnych jego aspektach.

Taki stan rzeczy ogranicza rolę szkoły do bycia koniecznym, prawnie obowiązującym etapem w życiu dziecka, dającym przede wszystkim formalne referencje do funkcjonowania w zastanym społeczeństwie. Ostrożne, wybiórcze i niespójne próby przełamania schematycznej roli instytucji kształcenia – choćby wprowadzenie „kształcenia zintegrowanego”, „oceny opisowej”, „egzaminu diagnozującego” – owocują deklaratywnymi, nazewniczymi zmianami; zarządzane odgórnie, bez wypracowania całościowej koncepcji edukacji,

¹³¹ Por. G.W. Shugar, *Analiza dyskursu u małych dzieci* [w:] *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, Wrocław 1983; eadem, *Dyskurs małego dziecka w interakcjach różniących się typem partnera*, „Studia Psychologiczne”, 21, nr 1–2, s. 91–109; eadem, *Dyskurs dziecięcy. Rozwój...*, op. cit., s. 37–38; eadem, *Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, op. cit., Kraków 1996, s. 49–57. Por. też: B. Bokus, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce 1991; M. Przetacznik-Gierowska, *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Warszawa 1994; J. Labocha, *Dyskurs...*, op. cit., s. 9–15; *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Warszawa 2001.

umacniają status quo. Procesu alienacji szkoły – widocznego na przykład w ekspansji szarej strefy oraz alternatywnych form rozmaitych zajęć dla dzieci organizowanych przez instytucje niezwiązane z oficjalnym nurtem kształcenia – nie da się zatrzymać najodważniejszymi dekretemi i odgórnymi postanowieniami.

Zmianę kierunku może wyznaczyć idea szkoły otwartej¹³². Nie otwartej na pseudonowoczesne innowacje, ale skupionej na dziecku, które w inspirującym środowisku edukacyjnym może odkrywać indywidualny potencjał, przekraczać własne i społeczne ograniczenia, znajdować w sobie niespożyte siły i wyznaczać odważne zadania prowadzące do odległych celów. Bez nowej koncepcji kształcenia, która oparłaby się na ideach wielkiego humanizmu, przypisującego wartość duchowej transgresji, szkoła będzie podtrzymywać model skierowany na wąsko pragmatyczne, krótkowzroczne korzyści cywilizacyjne¹³³.

¹³² O nową koncepcję edukacji już wiele lat temu upominał się B. Śliwerski. Por. B. Śliwerski, *Edukacja...*, op. cit.; idem, *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 1996; idem, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001; idem, *Przyszłość szkoły, szkoła przyszłości* [w:] *Nowe stulecie dziecka*, Zielona Góra 2001, s. 348–362.

¹³³ Rekonstruowaniem doświadczeń szkolnych studentów (maturzystów z 2005 r.) w odniesieniu do trzech szczebli kształcenia (szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum) przez odtworzenie treściowego wizerunku ich własnych szkół w kilku głównych wymiarach zajmuje się zespół badawczy pod kierunkiem Marii Dudzikowej. Por. *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Kraków 2010.

4. Dyskurs podręcznikowy jako narzędzie dominacji

W rozważaniach poświęconych dyskursowi podręcznikowemu spróbuję wykazać, w jaki sposób w transmisyjnej szkole podręcznik może generować mechanizmy blokujące rozwój, które uwalniają się w przebiegu procesu kształcenia:

- modelują repertuar tekstów podręcznikowych,
- generują sytuacje komunikacyjne,
- ogniskują działania metodyczne nauczycieli.

Istotną przyczynę przyzwolenia na zafałszowany obraz podręcznikowej rzeczywistości upatruje się w inercyjnym trwaniu potocznej pedagogii, która przenika społeczną tkankę mentalną. Żywe jest w niej przekonanie o konieczności przekazywania za pośrednictwem podręcznika wyłącznie treści normatywnych i postulatycznych, choćby faktycznie skażone były fikcyjnością, wąskim, lokalnym zakresem tematów, jednostronnym, upraszczającym optymizmem, nieuchronnie prowadzącym do infantylizacji wszelkich znaczeń¹. Profilując 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.

4.1. Teksty podręcznikowe – w kręgu spraw dobrze znanych

Repertuar tekstów podręcznikowych konserwuje obraz świata sprowadzony do najbliższego otoczenia dziecka. Świat ten dobrze ono zna, a czytankowe teksty porządkują rzeczywistość według narzuc-

¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 51–103.

nych schematów, tworząc obraz sielankowej utopii, z której wyeliminowano wszelkie konflikty, wszelkie sytuacje domagające się analitycznego i wartościującego podejścia. Świat wyłaniający się z tekstów podręcznikowych, oderwany od rzeczywistych, złożonych problemów, zredukowany do naiwnych, często infantylnych pseudo-pedagogicznych sytuacji, sprzyja wytwarzaniu wyidealizowanych obrazów życia i nieautentycznych postaw.

Charakter tak wyprofilowanego obrazu świata różni się często-kroć z osobistą wiedzą dziecka. Założenie, że trzeba mu dostarczać wyłącznie treści uznane za „przystępne”, „poprawne wychowawczo”, nacechowane „optymizmem”, eliminuje z dyskursu konfrontację wzorów normatywnych z jego rzeczywistymi doświadczeniami, skłonnościami, pragnieniami i potrzebami. Podręcznikowy obraz świata oczekuje od dziecka bezkrytycznej akceptacji narzuconych norm i znaczeń uznanych za słuszne. Sytuacje niejednoznaczne, uchodzące za niewskazane z punktu widzenia pedagogicznego, zostają z dyskursu podręcznikowego wyeliminowane. Jest w tym pedagogiczna demagogia i apodyktyczna dydaktyka, niepozostawiające miejsca na dialog ani inwencję językową.

Usankcjonowany dyskurs podręcznikowy z góry eliminuje sytuacje sprzyjające negocjowaniu znaczeń w próbach samodzielnych dociekań inspirowanych niejednoznacznością. Uniemożliwia artykułowanie autentycznych myśli, nie pobudza krytycznej refleksji, nie zakłada interakcji i formułowania ocen w drodze negocjacji, nie wyzwala skłonności do stawiania pytań, zgłaszania wątpliwości, poszanowania dla odmienności opinii i różnorodności stanowisk. Podręcznik nie przewiduje miejsca na kwestionowanie racji uchodzących za oczywiste, na sprzeciw wobec stereotypów, nie godzi się na formułowanie niebanalnych problemów, odważnych hipotez i niepowierzchnowych refleksji, a nawet pozostawanie w stanie niepewności. Nie tworzy potrzeby konfrontowania indywidualnych opinii w dyskusji z rówieśnikami, nie wyzwala klimatu do tego, aby rozbudzać zaciekawienie światem, poszanowanie różnorodności istnienia oraz chęć dążenia do budowania własnej indywidualności w dialogu.

Jak zauważa D. Klus-Stańska, słabością edukacyjną podręcznika jest nie samo występowanie tak dobranych tekstów, ile całkowity brak tekstów, które oswajałyby uczniów ze złożonością rzeczywistości społecznej i dawały im szansę na pogłębianie rozumienia realnego

świata². Zawężona transmisyjność sprowadza się do prezentowania dzieciom w sposób wygładzony i uproszczony tematów tzw. bliskich dzieciom (dom, rodzina, podwórko, szkoła). Skądinąd słuszny i zrozumiały zestaw tematów czyni edukację całkowicie nieczułą na realne społeczne zjawiska, w których dzieci uczestniczą lub o których wiedzą z innych środków przekazu. Przemilczanie spraw, których istnienia dzieci są w pełni świadome, tworzy klimat moralnie wątpliwy. Dzieci uczą się zaprzeczania własnym odczuciom i doświadczeniom, tracą świadomość – lub nigdy jej nie zyskują – tego, że to nie zamykanie oczu na rzeczywistość, ale odwaga w postrzeganiu problemów i myśleniu o nich pozwala podjąć działania, które sprzyjają zaistnieniu świata bardziej sprawiedliwego³. W schematycznie wymodelowanym, upośredniczonym przez podręczniki obrazie świata

wyblakłe, stereotypowe teksty generują lenistwo poznawcze i nieusuwalną hipokryzję, która rozkwita w klimacie poprawnie skrywanej nudy. Przez kilka lat – w okresie największej chłonności i otwartości – uczniowie skazani są na odczytywanie antypoznawczej papki życzeniowych idealizacji, przekłamanych obrazków, indoktrynacyjnej utopii, nachalnego dydaktyzmu, które w żaden sposób nie mogą przyczynić się do poznania złożonego świata społecznego⁴.

Trudno dociekać, jakie są rzeczywiste źródła takiego modelowania obrazu świata w podręcznikach, że staje się on spłycony, wyretuszowany, zmitologizowany. Jedną z przyczyn wskazują badania B. Szackiej i stanowisko D. Klus-Stańskiej⁵. Charakter treści czytanekowych dla najmłodszych uczniów wiąże się z mocno zakorzenioną w pedagogice tradycją polityczno-wychowawczą, która ideologizuje edukację instytucjonalną. Podporządkowanie przekazu podręcznikowego jakiegokolwiek ideologii musi go skazywać na zakłamanie, choćby było nim tylko przemilczanie prawd o życiu społecznym.

Spostrzeżenie to potwierdzają rezultaty badań Ewy Zalewskiej. Wynika z nich, że tkankę treściową najczęściej organizują „ważne społeczne względy”, zakorzenione w zideologizowanej pedagogice. Z tekstów eliminowane są zaś wszelkie kontrowersje, niejednoznacz-

² D. Klus-Stańska, *Treści wychowawcze...*, op. cit., s. 24–26.

³ Eadem, *Text...*, op. cit.

⁴ Ibidem.

⁵ Stanowisko takie D. Klus-Stańska wyprowadza z badań B. Szackiej, przedstawionych w pracy: *Społeczny wymiar obrazu Polski w podręcznikach szkolnych dla klas I–V szkoły podstawowej* [w:] *Polska dziecięca*, red. B. Szacka, Warszawa 1987.

ności i nieprawomyślności, na rzecz poprawności dydaktycznej, szczególnie nachalnie wdrażającej pożądane społecznie zachowania. Jednostronność tematów tworzy zestaw treści, który ma pełnić funkcję „reprezentatywnej wiedzy do przekazania następnym generacjom”⁶. W tak wyprofilowanym dyskursie ideologicznym dzieci poddawane są intensywnemu treningowi podporządkowania, schematyczności myślenia, a w ich umysły wpisują się oparte na stereotypach wzorce zachowań. Sprawowanie władzy nad dziecięcymi znaczeniami jest przejawem dążenia do uformowania całych pokoleń „jednorodnych umysłowo” i służy utrwaleniu istniejącego porządku społecznego⁷.

Za pośrednictwem podręcznika szkoła wypełnia swoje zadania socjalizacyjne, niekoniecznie zbieżne z rzeczywistymi, emancypacyjnymi potrzebami dziecka i nie zawsze uzgodnione z faktycznymi warunkami społecznymi, w jakich ono wzrasta. Można powiedzieć, że podręcznik spełnia funkcję socjalizacyjną, ale jest to socjalizacja przystosowawcza, a nie emancypacyjna⁸.

4.2. Koniunkturalizm pedagogiczny książki obrazkowej

Ścisły związek między wiedzą a władzą przejawia się też w istnieniu wydawnictw, które masowo publikują komercyjne książki obrazkowe odpowiadające gustowi statystycznego konsumenta. Nasiąkając znaczeniami tak zideologizowanych rynkowych produktów, najmłodszy użytkownicy kultury uzależniają się od władzy wielkich korporacji, które zabiegają o ich myślenie⁹.

⁶ E. Zalewska, *Programy...*, op. cit., s. 507.

⁷ D. Klus-Stańska, *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych* [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2004, s. 35; eadem, *Między przedszkolem a szkołą: od monologu do dialogu osób i znaczeń* [w:] *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Kraków 2011, s. 142.

⁸ E. Zalewska, „Przekonasz się, że warto chodzić do szkoły” – o socjalizacji do roli ucznia z perspektywy podręczników do klasy pierwszej, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2), s. 104–113.

⁹ Obok komercyjnej książki obrazkowej pojawiają się też na rynku polskim wartościowe przykłady tego gatunku: poruszając ważne i trudne problemy społeczne, wciąż mają jednak charakter niszowy i nie przenikają do dyskursu edukacyjnego, zdominowanego przez klimat niczym niezmaconej i niezagrozonej idylli. Por. J. Olech, *Wydawca-truciciel kontra genialni starcy*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 11 (14 marca).

Przywołuję ten element sfery komunikacyjnej, bo mógłby on tworzyć terytorium emancypacji i wolności, jakąś kontrpropozycję dla transmisyjnej koncepcji podręczników. Tymczasem żywi się instytucjonalnymi schematami wyobrażeń o możliwościach dziecka, wpisanymi w obraz podręcznikowej rzeczywistości. I zarazem ten schematyzm umacnia.

Ograniczający wymiar książek obrazkowych ujawniły badania Małgorzaty Cackowskiej¹⁰. Edukacyjny potencjał tych komercyjnych produktów sprowadzony został do mało wartościowego, sielankowego schematu w krzyczącej oprawie. Komercyjną książkę obrazkową cechuje „żywiół płytkiej wytwórczości, zalewającej wyobraźnię najmłodszych szablonami komputerowymi, wypełnionymi eksplozją jaskrawych barw i swego rodzaju formalnym śmietniskiem, [...] są to w znacznej mierze wydane naprędce i bez należytej redakcji spolszczenia licznych utworów zunifikowanej już literatury światowej, jak również potworne przykłady domorosłych *wy-twórców* bajek”¹¹.

Koncepcja książki adresowanej do dzieci jest skutkiem urynkowania, ale również dramatycznie niskich estetycznych upodobań i wymagań dorosłych pośredników, odpowiedzialnych za stworzenie otoczenia kulturowego dziecka. Wybierając książki dla dzieci, dorośli zwracają uwagę jedynie na kolorową ilustrację w dużym formacie (koncepcja „książki kolorowej”), realistyczne obrazy bliskiej dziecku rzeczywistości (koncepcja „książki realistycznej”) oraz wyraziste (najlepiej obrysowane czarnym konturem), schematyczne, szablonowe postacie (koncepcja „książki szablonowej”). Dorośli pośrednicy dają przyzwolenie tylko na książki o sielankowo-optimistycznych treściach, utrzymanych w klimacie łatwego w odbiorze zakończenia (koncepcja „książki idyllicznej”)¹². Powszechna akceptacja takiej wizualizacji bezpowrotnie marnuje szansę na rozbudzenie nastawienia estetycznego wobec sztuki słowa i obrazu oraz przygotowanie dzieci do czytania refleksyjnego.

To od wyborów rodzica i nauczyciela zależy jakość udziału dziecka w kulturze, sposoby doświadczania rzeczywistości, a także rozwijanie

¹⁰ M. Cackowska, *Książka obrazkowa dla dzieci* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, op. cit., s. 312–330.

¹¹ Eadem, *Książka obrazkowa...*, op. cit., s. 314–315; M. Cackowska, M.A. Patalon, *Zalew aniołków*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 12 (20 marca).

¹² Doniesienia o estetycznych upodobaniach i wymaganiach dorosłych pośredników pochodzą z badań M. Cackowskiej. Por. M. Cackowska, *Książka obrazkowa...*, op. cit., s. 321–324; *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*, red. E. Rodziewicz, M. Cackowska, Gdańsk 2011.

dziecięcych umiejętności czytelniczych, czyli osvajanie uczniów ze zróżnicowaniem gatunkowym książek i ich estetycznych koncepcji. Do dzieci bowiem trafiają tylko te książki, które podobają się ich rodzicom i nauczycielom. Nie mają one zatem szansy rozwinąć własnych upodobań, gdyż nie może im się podobać czy choćby je zainteresować coś, co jest nieznanne, nieosiągalne.

Potoczne, a niejednokrotnie strywializowane i zinfantylizowane wyobrażenia o walorach estetycznych książki obrazkowej uniemożliwiają obcowanie z wymagającą, aluzyjną, refleksyjną i nieoczywistą wizją artystyczną oraz z tekstami dotyczącymi tematów egzystencjalnych.

Każde rzeczywiste tu i teraz nieodwołalnie rzutuje na przyszłość i nic nie zwalnia dorosłych z odpowiedzialności za intensywność bodźców w środowisku, które ma pobudzać możliwości wzrastającego człowieka. Proces kształcenia jest wspomaganie rozwoju, nie można z nim czekać. Organizacja procesu odbioru utworów literackich nie jest więc „sprawą literatury”, ale sprawą dziecka – daną mu szansą. Jakość doświadczeń wyniesionych ze spotkań z książką ma znaczenie dla jego dalszych kontaktów czytelniczych i umiejętności bycia w dialogu z tekstem. Dziecko nieoswojone z kulturą literacką jest w akcie czytania zorientowane wyłącznie na dekodowanie znaczeń. Kontakt ze sztuką słowa zostaje więc ograniczony: pojawia się uproszczony rodzaj percepcji i zniekształcony typ wrażliwości poznawczej. Bierny „styl” odbioru wytwarza w uczniach złudne przeświadczenie, że czytanie nie musi wymagać wysiłku poznawczego. Czyni więc ich bezradnymi wobec tekstów o sensach niejawnych lub skazuje na ich uproszczone, a nawet zdeformowane odczytanie¹³.

Ucniowie zarażeni schematami postrzegania i myślenia, stereotypowymi ujęciami rzeczywistości, znużeni biernym przyswajaniem dobrze znanego, umacniają w sobie głębokie przekonanie, że książki literackie są trudne, niezrozumiałe i nieciekawe. Skutkiem jest osłabienie dziecięcych możliwości kontroli intelektualno-interpretacyjnej nad znaczeniami tekstu w podręczniku i książce obrazkowej, która nie pomaga w przekraczaniu tego, co oczywiste poznawczo. Dziecko karmione natrętnie swojskością nie kształtuje w sobie poczucia, że uczenie się jest czymś ważnym i że ma ono sprawczy udział w rozwoju.

¹³ Por. na ten temat: E. Filipiak, *Dziecko i książka – o intymnej naturze spotkań*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 2 (4), s. 5–12, a także B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa 1999.

4.3. Model komunikacji generowany przez podręcznik

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 włączyć w proces kształcenia nowe formy komunikacji¹⁴.

Podręcznik, za sprawą doboru tekstów i zagadnień, generuje sztuczne sytuacje komunikacyjne, odgradzające uczniów od rzeczywistości, w której wrażliwość wzrastają. Pokutuje przekonanie, że najważniejszy w edukacji językowej dzieci jest aspekt gramatyczny, formalno-opisowy. 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 komunikacją.

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 komunikacyjnych¹⁵. Komunikacja sprowadzona zostaje do wyuczalnych zachowań językowych, które służą przede wszystkim kontrolowaniu odtwarzanej wiedzy¹⁶.

¹⁴ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dułęba, Warszawa 1995.

¹⁵ Wnioski pochodzą z ogólnopolskich badań monitorujących umiejętności językowe trzecioklasistów (poziom opanowania dłuższych i krótszych pisemnych form wypowiedzi: opowiadań, listów o treści perswazyjno-argumentacyjnej, pytań do tekstu oraz wyjaśnień i uzasadnień), przeprowadzonych w 2006 i 2008 roku na bardzo licznej próbie (w 2006 roku badaniami objęto grupę 2,5 tysiąca dzieci, a w 2008 – prawie 5 tysięcy). Por. M. Żytko, *Pozwólmymy...*, op. cit.; M. Dągiel, M. Żytko, *Umiejętności językowe uczniów kończących klasę trzecią [w:] Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*, red. M. Dąbrowski, Warszawa 2009, s. 10–86; *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej, cz. 2: Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, red. M. Dąbrowski, M. Żytko, Warszawa 2008.

¹⁶ D. Klus-Stańska, *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 1999, s. 19–36.

Nastawienie poprawnościowe, zdaniem Małgorzaty Żytko, skupia uwagę nauczyciela na zewnętrznym aspekcie komunikacji; aspekty intencjonalny i ekspresyjny umykają uwadze, stają się nieistotne, wypowiedź dziecka traci walor autentyczności, przestaje być „własna”¹⁷. Wygenerowana przez podręczniki komunikacja, nieumotywowana potrzebą wyrażenia siebie w kontekście zaciekawiającego, inspirującego tematu, na lekcji przekształca się w pusty rytuał niebudzących pytań i powierzchownych odpowiedzi.

Najbardziej rażąco ta sztuczność ujawnia się w typowych zachowaniach, kiedy interwencja nauczyciela ogranicza swobodę dziecka i demontuje jego wypowiedź. Powszechnym nawykiem jest tzw. echo: nauczyciel odbiera dziecku elementarną inicjatywę, sugerując segmentacją sylabiczną całą postać wyrazu lub oczekując dopowiedzenia jego końcowej części.

Ograniczająca interakcja pozostaje w obrębie poszczególnych słów, ale często obejmuje większe jednostki znaczeniowe – wypowiedzenia. W polszczyźnie naturalne, swobodne zachowania językowe nacechowane są pewnym rozluźnieniem składni, dopuszczają też użycie równoważników i elips. Tymczasem nauczyciel w roli „strażnika poprawności językowej”¹⁸ samą elipsę często uznaje za wypowiedź niepoprawną, zezwala tylko na wypowiedzi „całym zdaniem” – kompletne pod względem gramatycznym i znaczeniowym, przy czym przerywa uczniowi, korygując wychwycone błędy lub uchybienia¹⁹. Nieuprawniona hiperpoprawność wypierająca elipsę ze szkolnego kodu komunikacji blokuje elastyczność językową, odbiera mowie walor narzędzia służącego do wyrażania myśli i emocji, rozwijania argumentacji, skutecznego porozumiewania się.

Motywację do wypowiadania się językiem osobistym dotkliwie osłabia zwyczaj natrętnego parafrazowania wypowiedzi uczniów, jakby „niedoskonałość” była ewidentną ułomnością, wymagającą wygładzenia, domknięcia, dopowiedzenia. Ten rodzaj interak-

¹⁷ M. Żytko, *Pozwólmy...*, op. cit., s. 13–22.

¹⁸ M. Żytko, analizując dziecięcą komunikację na piśmie, wyodrębnia dwa modele nauczycielskiego spojrzenia na edukację językową dzieci: strażnika poprawności językowej i zwolennika spontanicznego rozwoju dziecka. Por. M. Żytko, *Pisanie – żywy język dziecka*, Warszawa 2006, s. 186–189.

¹⁹ M. Kawka, *Powiedz to całym zdaniem – czyli o metatekstowych wykładnikach dyskursu* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, op. cit., Kraków 1996, s. 113–114.

cji, kiedy nauczyciel sobie przydziela prawo rozstrzygania o racjach, wytłumia krytycyzm uczniów i eliminuje chęć wyrażania odmiennej opinii. Nierównorzędnosc ról jest świadectwem braku zaufania do możliwości intelektualnych dzieci i manifestacją sprawowania „władzy”. Nauczycielskie przypieczętowanie, zatwierdzanie prawidłowości myślenia przez autorytatywne przytakiwanie: „właśnie”, „prawda?”, „po prostu”, nie tylko deformuje naturalny tok rozmowy, ale przede wszystkim tłumi skłonność do dialogu i negocjacji.

Kwestią najtrudniejszą do przewyciężenia, bodaj nienaruszalną, choć w oczywisty sposób paradoksalną, jest metodyczna koncepcja początków zorganizowanej edukacji językowej. Jej kanoniczny status ma umocowanie w formalnoopisowej orientacji językoznawczej, odciętej od teorii komunikacji. W pierwszym roku nauki uczeń głośkuje, sylabizuje, odmienia wyrazy, różnicuje je słowotwórczo, czyli poznaje język od tej strony, która jest potrzebna naukowemu opisowi struktury, chociaż już bez trudu posługuje się językiem ojczystym. Zadania szkolne i domowe uczeń „odrabia” – uzupełnia, definiuje, ale pracy tej nie kojarzy z doskonaleniem własnego mówienia i pisania. Podręcznik 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. Jak wynika z analiz Małgorzaty Żytko, uczenie się 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, uniemożliwia wyjście poza to, co arbitralnie uznano za próg możliwości dziecka²⁰. Z badań wyłania się pesymistyczny wniosek: wyposażenie uczniów w formalną wiedzę o języku nie tylko nie sprzyja rozwojowi kompetencji uczniów, ale w niektórych sytuacjach wręcz je hamuje²¹.

²⁰ M. Żytko, *Pisanie...*, op. cit.

²¹ Ibidem, s. 192.

W wyniku takich praktyk uczniowie zostają zawieszani pomiędzy sztucznym modelem komunikacji, który przyjmuje tradycyjną koncepcja podręcznika, a niekontrolowanym, spontanicznym, oszalałym różnicowanym 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 dookoła rzeczywistość, podręcznik zostawia je samemu sobie z bagażem atrakcyjnej, ale często miłej kultury popularnej, a także pozbawia umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w przestrzeni publicznej. Nauczyciel, nie podejmując 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 dzieciaka”²².

Potwierdzeniem tej ponurej diagnozy są badania Jolanty Zwiernik²³. Wynika z nich, że współczesny uczeń ma ograniczone umiejętności krytycznego rozumienia informacji i czerpania wiedzy z różnych źródeł. Chociaż chłonie nowości, szybko i łatwo radzi sobie z 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.

Kultura popularna wywiera znacznie silniejszy wpływ na mentalność i postawy współczesnych uczniów niż rodzice i szkoła. Nauczyciel często nie nadąża za zmianami, które są już naturalnym środowiskiem uczniów, nabywających wielu nowych nawyków w obcowaniu z mediami. To niedostosowanie zagraża statusowi nauczyciela jako

²² „Globalnego nastolatka” zdefiniowała N. Klein w pracy: *No Logo*, tłum. H. Puśtuła, Izabelin 2004, s. 138. Informacje na jego temat pojawiają się także w pracach Z. Melosika. Por. Z. Melosik, *Kultura „instant” – paradoksy pop-tożsamości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, numer specjalny. Por. też: J. Zwiernik, „Globalny dzieciak” [w:] *Wymiary dzieciństwa*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 189–193.

²³ Uwikłanie małego dziecka w kulturę popularną poddała szczegółowej analizie J. Zwiernik w pracach: *Różne wymiary dziecięcej codzienności* [w:] *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2001, s. 163; *Dzieciństwo telewizyjne* [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I. Wojnar, Warszawa 2003. Proces budowania kultury informacyjnej u młodzieży badał Z. Melosik: *Kultura „instant”...*, op. cit.

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 uczniami²⁴.

Nauczyciel, jako Wszechmocny Kreator Rzeczywistości²⁵, którą to rolę przypisuje mu tradycyjna edukacja i tradycyjny podręcznik, wyznacza – jak wynika z badań M. Dudzikowej – 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 alienację²⁶. W nowej sytuacji kulturowej musi przyjąć odpowiedzialność za własny rozwój, podjąć wysiłek, aby zdobyć konieczne kwalifikacje²⁷, 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 samostanowienia²⁸. Nauczyciel powinien więc włączyć w zakres oddziaływań edukacyjnych kształtowanie postawy krytycznej wobec informacyjnego zgiełku otoczenia kulturowego²⁹. Nie przestając być strażnikiem tradycji oraz niekwestionowanych wartości – uznać, że uczniowie są uczestnikami wielu nowych sytuacji komunikacyjnych i użytkownikami niezmiernie skomplikowanej przestrzeni komunikacyjnej.

²⁴ E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa 2002, s. 147–148; H. Synowiec, *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, op. cit., Kraków 1996, s. 203–209.

²⁵ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura...*, op. cit., s. 24.

²⁶ M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1996; M. Dudzikowa, *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. (Konteksty pytań o autorytet nauczyciela)* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996, s. 157–171.

²⁷ Utrwalone w świadomości nauczycieli zachowawcze myślenie staje się „przeszkodą epistemologiczną”, która uodpornia na zmiany współczesnej rzeczywistości cywilizacyjnej. Por. Z. Cackowski, *Przeszkoda epistemologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 1.

²⁸ B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, op. cit., s. 161; idem, *Renesans pedagogiki reform wobec ograniczania praw i możliwości nauczycieli do autonomicznych innowacji i eksperymentów w odgórnie (nie-) reformowa(l)nych szkołach* [w:] *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, red. E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa, Kielce 2005, s. 64–72.

²⁹ Por. *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, red. W. Leżańska, Łódź 2009.

4.4. Działania metodyczne podporządkowane koncepcji pedagogicznej podręcznika

Podręcznik ogniskuje i w dużym stopniu wyznacza tok pracy dydaktycznej. W działaniach metodycznych nauczycieli uzewnętrznia się ich poczucie kompetencji, rozumiane jako zgodność postępowania z wyznaczonymi ogólnie celami i dyrektywami wynikającymi z koncepcji podręcznika, a nawet bardziej jako ich samoświadomość zawodowa, wyprowadzona z behawioralnej tradycji myślenia.

Behawiorystyczna mentalność generuje w metodyce tryb postępowania skupiony na przekazywaniu gotowych treści i ocenie stopnia ich opanowania, odpowiadający transmisyjnie zorientowanym celom. Podporządkowanie strategii dydaktycznych płytkim, krótkodystansowym i zunifikowanym celom kształcenia prowokuje zamkniętość sytuacji edukacyjnych³⁰. Dominuje nastawienie technologiczne, co przejawia się przywiązaniem do nauczania frontalnego, utrzymywaniem dystansu w interakcjach nauczyciel – uczeń, schematycznością toku postępowania w organizowaniu zdarzeń edukacyjnych.

Bagaż behawioryzmu w najbardziej jaskrawej postaci ujawnia się w praktykach socjalizacyjnych. Z badań Marzenny Nowickiej wyłania się zdecydowanie pesymistyczny obraz procesów socjalizacji w interakcjach szkolnych: dyrektywność i brak zaufania do kompetencji dziecka to najczęściej spotykane warianty strategii determinujące charakter praktyk socjalizacyjnych na lekcjach³¹.

Dyrektywny nauczyciel wykorzystuje na lekcji głównie interwencję sterującą, która przejawia się w drobiazgowym instruowaniu (kierowanie), narzucaniu sposobów myślenia i percepcji rzeczywistości (oświecanie), ciągłym dyscyplinowaniu (ugrzecznianie), stosowaniu nauczycielskiej władzy (legitymizowanie autorytetu z nadania), for-

³⁰ Por. J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009.

³¹ Por. M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Toruń 2010; eadem, *Oblicza szkolnej socjalizacji [w:] Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, op. cit.; eadem, *Socjalizacja ukryta w procesie dydaktycznym – między wsparciem a hamowaniem rozwoju tożsamości ucznia. Z inspiracji koncepcją Jurgena Habermasa [w:] Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, op. cit.; eadem, *Dziecko w ślepym zaułku socjalizacji szkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2), s. 91–103.

malizowaniu stosunków (dystansowanie), wzmacnianiu nauczycielskiej władzy klimatem życzliwości (maskowanie), umacnianiu przywiązania dziecka do autorytetu (uzależnianie), ograniczaniu samodzielności (uwstecznianie)³². Naturę i skutki takich strategii dydaktycznych i towarzyszącego im klimatu z radykalną surowością wyraża formuła „wćwiczania w kulturę pozornego wysiłku”³³.

W przypadku dyrektywnej władzy nauczycielskiej dziecko jest instruowane, co, jak, kiedy i czym zrobić. Nie zostawia mu się marginesu swobody w działaniu oraz czasu do namysłu nad sposobem wykonywania zadanej pracy. Tak zaplanowane interakcje w klasie szkolnej wywołują napięcia między skłonnością nauczyciela do kierowania klasą a indywidualnymi cechami i dążeniami uczniów³⁴.

Nauczyciel nie tylko wskazuje uczniom kolejne kroki postępowania w rozwiązywaniu zadań z różnych kierunków edukacji i wymaga wiernego ich odtwarzania, ale też stosuje ograniczający „instruktaż poznawczy”, który dotyczy różnych faz pracy intelektualnej dziecka w zadania o różnej złożoności i stopniu trudności – od bardzo prostych do rozbudowanych, w myśl zasady: poczekaj, aż nauczyciel wszystko wyjaśni, i wiernie reprodukuj³⁵. Przyzwyczajenie i bezrefleksyjna aprobata dyrektywnego stylu nauczania uzależniają ucznia od drobiazgowych instrukcji i prowadzą do znacznego zawężenia obszaru wolności intelektualnej. Natrętne sterowanie nie przewiduje alternatywnych rozwiązań, nie zostawia miejsca na wybór działania, ogranicza swobodę decyzji, nie uwzględnia możliwości indywidualnych sposobów realizacji, wynikających z odmiennych typów umysłowości.

³² Eadem, *Socjalizacja na lekcjach...*, op. cit., s. 164.

³³ Określenie pochodzi z pracy: Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000.

³⁴ Nauczycielskie praktyki socjalizacyjne prowokują uczniów do różnych zachowań oporowych: „zawieszenie – dramat «bycia-niebycia», wycofanie – bierność z wyboru, wyjście z roli – prekrytyczność, opór pragmatyczny – przeciw instrumentarium, opór agresywny – totalne odrzucenie”. Por. M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach...*, op. cit., s. 229–269. O podejmowaniu przez uczniów rozmaitych form oporu piszą także: T. Szkudlarek, *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, Toruń 1992; M. Dudzikowa, *Osobliwości...*, op. cit.; eadem, *Śmiech...*, op. cit., s. 157–171; S. Mieszalski, *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1990.

³⁵ M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach...*, op. cit., s. 164–180.

W sytuacji „oświecania” dziecka uznanego za niekompetentne uczniowskie poszukiwania sprowadzają się do dokonywania wyboru z ograniczonej puli rozwiązań (wcześniej podane sposoby przedstawienia rozwiązania, wskazane miejsca na kartce). Takie pozorne przyzwolenie na zindywidualizowane myślenie faktycznie nie zmienia metodycznych rytuałów³⁶: nauczyciel ostatecznie „przemycą” lub jawnie forsuje swoje zdanie, dowodząc tym niejako, że uczeń nie jest w stanie samodzielnie wymyślić czegoś wartościowego. Tok postępowania metodycznego sprowadzony do zasady: najpierw objaśnienie, następnie dokładne, wierne odtworzenie, skutecznie neutralizuje samodzielność, wprowadza monotonię, wywołuje zniechęcenie, zabija ciekawość i wyobraźnię.

Nauczycielska dyrektywność połączona z brakiem zaufania do uczniowskich kompetencji wyraża się również nasileniem uwag dyscyplinujących, upominaniem dzieci przy każdej zmianie rodzaju aktywności na lekcji. Dyscyplinowanie w postaci kar, połączone z ukazywaniem negatywnych konsekwencji niesubordynacji uczniów, ma na celu przede wszystkim ograniczać, lub wręcz wygaszać spontaniczne zachowania dzieci. Mocno również stabilizuje hierarchiczny układ ról, gdyż pozycja nauczyciela jest ustanawiana niejako „ponad prawem” obowiązującym wszystkich w klasie. Szczególnie niepokojące są mocno ugruntowane w praktyce szkolnej przejawy nauczycielskiej władzy: uczeń istnieje dla nauczyciela i dla niego przejawia określoną aktywność („pani kazała przeczytać/ nauczyć się/ powtórzyć”). W ten sposób w codziennej rzeczywistości szkolnej dochodzi do legitymizacji autorytetu nie wypracowanego w interakcji z uczniami, ale pochodzącego z nadania.

Stałe ucześnieństwo dzieci w takich sytuacjach przyzwyczajają je do bycia kierowanym z zewnątrz, blokując krytycyzm, samodzielność, dociekliwość, autentyczność. Powstaje nieodparte wrażenie, że w procesie edukacyjnym ważniejsze jest to, aby dziecko spełniało oczekiwania, a bierne przystosowanie ma większą wartość niż stwarzanie sytuacji dydaktycznych rozwijających uczniowski potencjał.

Analizując głębiej charakter interakcji opartych na dyrektywnej roli nauczyciela, można wskazać związek metodyki z zanurzoną w behawioryzmie pedagogicznym koncepcją dziecka i teorią uczenia się: przekonanie o niewielkich możliwościach umysłowych

³⁶ J. Szewczyk-Kowalczyk, *Codziennosc szkolna w optyce rytuałów (codzienne rytuały szkolne w perspektywie common sense)* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codziennosci*, op. cit., s. 257.

i językowych dziecka uzasadnia praktykę, w której dziecko ma myśleć i mówić „po śladzie” nauczyciela, nawet jeśli myśli inaczej lub się z nim nie zgadza, bo inna jest jego wiedza życiowa. Nauczyciele, ulegając dogmatycznym koncepcjom pedagogicznym, nie poddają krytycznej refleksji własnych wyobrażeń o tym, kim jest dziecko: co wie o świecie, jak umie działać, i nie konfrontują celów programu z formułowanymi na gruncie współczesnej pedagogiki postulatami podmiotowości i wspierania rozwoju.

Kultura pedagogiczna nauczycieli, „nieoczywistość” świadomości, przejawiająca się w zgodzie na miałość i przyziemność odgórnie formułowanych i bezwiednie akceptowanych celów kształcenia, przekłada się na brak zaufania do możliwości dziecka i dalej – na nieumiejętność wyjścia poza skodyfikowane procedury dydaktyczne, zamkniętość lub koniunkturalną ostrożność wobec niekonwencjonalnych sposobów aktywizowania uczniów.

Zogniskowane wokół podręcznika działania metodyczne, oparte na przekazywaniu i egzekwowaniu wiedzy jałowej³⁷, przyzwyczajają ucznia do tego, że każda jego wypowiedź podlega ocenie i jest traktowana wyłącznie jako wykładnik stopnia opanowania materiału; uczeń przestaje samodzielnie myśleć i mówić, wycofuje się, nie uczestniczy w interakcji edukacyjnej, staje się „niewidzialny” (*invisibility of childhood*)³⁸.

Destrukcyjny wpływ sięga dalej: uczenie się w tak przebiegających interakcjach wygasza, a niejednokrotnie amputuje wrodzone predyspozycje dzieci do aktywnego poznawania rzeczywistości, co sprawia, że większość rezultatów kształcenia jest sygnałem regresji³⁹.

³⁷ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995, s. 136–137.

³⁸ M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Warszawa 2007, s. 28; eadem, *Jakość edukacji przedszkolnej – wyzwanie czy nadawanie znaczenia* [w:] *Dziecko – sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2007, s. 237–246; eadem, *Edukacja wczesnoszkolna – „ślady codziennej krzątania umysłu”* [w:] *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*, red. T. Lewowicki, Warszawa 2007.

³⁹ Por. D. Klus-Stańska, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2 (8), s. 35–44; eadem, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1, s. 21–40; eadem, *Twórcze myślenie uczniów – mity, nieporozumienia, możliwości* [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 1 (7), s. 111; M. Szczepka-Pustkowska, *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem* [w:] *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, Gdańsk 2006.

Uśmiercanie dziecięcych zmaganiań ze światem skutkuje tym, że twórczy potencjał, właściwy praktycznie każdemu dziecku⁴⁰, słabnie wraz z wiekiem⁴¹ oraz w miarę postępów edukacyjnych⁴². I chociaż co trzecie, czwarte przejawia uzdolnienia powyżej przeciętnych⁴³, u około połowy takich uczniów obserwuje się syndrom nieadekwatnych osiągnięć⁴⁴.

Zjawisko to ma, zdaniem Wiesławy Limont, poważne konsekwencje w karierze edukacyjnej: wiele dzieci w kolejnych etapach kształcenia nie wykazuje postępów, traci motywację do uczenia się, ujawnia oznaki wycofania. Pozbawienie ich samodzielności, podmiotowości, kreatywności, indywidualności i niepowtarzalności powoduje, że tracą możliwość mądrego uczestnictwa w życiu społecznym. Narzucony sposób rozumienia otaczającej rzeczywistości hamuje rozwój autonomicznych decyzji, uczy konformizmu i podporządkowania⁴⁵.

Szkoła zaprzepaszcza więc bezpowrotnie szansę na to, by być miejscem aktualizowania się potencjału intelektualnego dziecka, jego potrzeb i pasji poznawczych. Słabe rozpoznanie uczniowskiej aktywności twórczej oraz mocno ugruntowany w świadomości nauczyciel-

⁴⁰ E. Nęcka, *TroP... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994, s. 31; W. Limont, *Twórczość w aspekcie życia* [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, oprac. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Kraków 2003, s. 19–21; D. Kubicka, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków 2003.

⁴¹ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcze zdolności potencjalne i realizacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Analiza różnic indywidualnych* [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2006, s. 107–129.

⁴² K.J. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”* [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, op. cit., s. 35.

⁴³ W. Limont, J. Cieślukowska, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?* [w:] *Teoria i praktyka uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków 2004, s. 36.

⁴⁴ B. Dyrda, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnostyka i terapia*, Kraków 2000.

⁴⁵ W. Limont, „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 118; eadem, *Szkoła – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego*, „*Psychologia w Szkole*” 2004, nr 3, s. 83–95; eadem, *Uczeń zdolny jako problem wychowawczy* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń – nauczyciel – edukacja*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Kraków 2005, s. 123–137. Por. też: J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź 2008.

skiej obraz ucznia idealnego⁴⁶: uzyskującego dobre oceny, pilnego, posłusznego, o ograniczonej pomysłowości i oryginalności, w szkole biernego, przyczyniają się do uaktywnienia antytwórczych postaw. Znamienne objawy takiej postawy to: lęk przed nowością, trwoga przed arcydziełem, kopiowanie z twórczości innych, pseudooryginalność, niecierpliwość wyniku, podejście utylitarne, wypierające rzetelny wysiłek i nastawienie badawcze, lenistwo, dążenie do płytkiej „atrakcyjności zajęć”⁴⁷.

Odkrywcze i inspirujące sposoby postrzegania rzeczywistości są – jak wynika z badań Krzysztofa Szmidta – blokowane także przez mobilizowanie do osiągania zewnętrznych i szybkich efektów w postaci określonego produktu pracy uczniowskiej (dyktat wytworu, jedynej odpowiedzi i wyniku) oraz przymus zapewnienia ciągłych oceniających informacji zwrotnych (zbyt pospieszne ocenianie negatywne grozi pochopnym odrzuceniem dobrych pomysłów, natomiast zbyt szybka aprobata prowadzi do przyjęcia pomysłów chybionych, sztucznie twórczych)⁴⁸.

Głęboko zakorzenione nauczycielskie przekonanie o tym, że lekcje w szkole to nie czas i miejsce na dziecięce pytania i wątpliwości, jest bezpośrednią przyczyną wykorzystywania potencjału twórczego szczególnie uzdolnionych uczniów tylko w przygotowaniach do rywalizacji w konkursach i olimpiadach przedmiotowych.

Wnioski z przytoczonych badań nasuwają się same: jeśli aktywność twórcza jest ważnym mechanizmem rozwoju emocjonalnego dziecka (przyczynia się do świadomego kreowania siebie, budowania pozytywnej – choć adekwatnej – samooceny)⁴⁹ oraz ma duże znaczenie

⁴⁶ R. Wiechnik, *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, t. 5, nr 3–4, s. 255–267; A. Tokarz, A. Słabosz, *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacja” 2001, nr 2 (74), s. 68–75; A. Tokarz, A. Słabosz, *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacja” 2001, nr 5 (75), s. 36–48.

⁴⁷ K.J. Szmidt, *Antytwórcze postawy uczniów, także zdolnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008 nr 1 (7), s. 35–48.

⁴⁸ Por. idem, *Szkolne inhibitory twórczej aktywności uczniów w świetle wyników badań typu action research* [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 316–324; idem, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

⁴⁹ J. Uszyńska-Jarmoc, *Budowanie obrazu Ja poprzez narracje i autonarracje w procesie edukacji dziecka w klasach I–III* [w:] *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, op. cit., s. 468; eadem, *Typ myślenia a sukces szkolny*

dla całości jego intelektualnego funkcjonowania, to konieczne jest takie zorganizowanie działań edukacyjnych, aby uaktywniła się gotowość do myślenia twórczego, pytajnego⁵⁰, filozoficznego⁵¹. Uruchamianie myślenia wokół szeroko rozumianej aktywności twórczej jest więc kwestią praktyczną: „jak” pobudzać, inspirować predyspozycje do twórczości oraz filozofowania. Jest to więc kwestia metody, a nie wewnętrznych ograniczeń dziecięcego poznawania⁵².

Krytyczne uwagi sformułowane pod adresem tekstów (czytane) i podręcznikowej (wyrastającej z podręcznika) koncepcji nauczania i uczenia się mają wskazać piramidę powiązań i sieć wzajemnych zależności między gotowym, nadanym edukacyjnym narzędziem a sposobami jego funkcjonowania.

Przedmiotem zainteresowań badaczy stały się nie tylko treści podręcznikowe i dydaktyczne skutki organizowanego wokół nich dyskursu, ale też konsekwencje poznawczo-rozwojowe, etyczne i tożsamościowe. Splot oddziaływań składających się na zachowawczą kulturę pedagogiczną przynosi bowiem niezamierzone rezultaty, które świadczą o tym, że pod wpływem dyskursu podręcznikowego formują się osoby odtwórcze i zależne intelektualnie, przyzwyczajone do ograniczonej przestrzeni wolności i przekonań, traktujące hipokryzję jako przejaw zachowań pożądanых społecznie, coraz bardziej niezdolne do autorefleksji i uświadamiania sobie własnych myśli i przekonań.

dziecka [w:] *Dziecko – sukcesy i porażki*, op. cit., s. 122–123; eadem, *Podmiotowe wyznaczniki twórczej aktywności dzieci w młodszym wieku szkolnym* [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2008, s. 195.

⁵⁰ K.J. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy...*, op. cit., s. 21–49.

⁵¹ A. Buła, *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, Łódź 2006.

⁵² K.J. Szmidt, J. Bonar, *Program edukacyjny Żywioty. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, Warszawa 1998.

5. Dyskurs dziecięcy jako forma edukacji wyzwalającej

Możliwość wprowadzenia postulowanych zmian, koniecznych do przebudowania dyskursu podręcznikowego, upatruję w edukacji aksjologicznej¹, która otwiera przestrzeń dla dyskursu dziecięcego, ukierunkowanego wokół kilku fundamentalnych wartości².

Po pierwsze – tych, które ustanawiają podstawowe relacje interpersonalne:

- „wolność” dzielimy;
- „empatia” sprawia, że nie jesteśmy „obok”, tworzymy najgłębsze więzi z innymi;
- „odpowiedzialność” za siebie i wszystko, co nas otacza, nadaje sens naszej aktywności.

Inne wartości są odpowiedzią na wezwania stawiane przez nową rzeczywistość: każda ludzka „wspólnota”, jeśli będzie zżerana animozjami, rywalizacją, wstrząsana konfliktami, nie zdoła przetrwać bez uszanowania odrębności, przezwyciężenia wielu kulturowych stereotypów, którymi są podszyte relacje we współczesnym świecie.

¹ Czerpię z dorobku edukacji aksjologicznej, który został poddany szczegółowej analizie w pracach: *Edukacja aksjologiczna*, t. 1: *Wymiary. Kierunki. Uwarunkowania*, red. K. Olbrycht, Katowice 1994; *Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, red. K. Olbrycht, Katowice 1995; *Edukacja aksjologiczna*, t. 3, *O tolerancji*, red. K. Olbrycht, Katowice 1995; *Edukacja aksjologiczna*, t. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*, red. K. Olbrycht, Katowice, 1999; *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.

² Inspiracją do przemyśleń były prace: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak, Gdańsk 2007; M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007; K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Kielce 2003.

Dyskurs dziecięcy obejmuje nade wszystko te wartości, dzięki którym jednostkowe trwanie traktujemy jako próbę, zadanie i szansę. Są to:

- odwaga przekraczania ograniczeń w „czasie”, który jest nam dany;
- oraz w „miejscu”, w którym jesteśmy od początku, niejako przypisani do niego – z obowiązku (przestrzeń domu), z konieczności (przestrzeń szkoły) lub z wyboru (osiedle, miasto, przestrzeń różnych aktywności).

Zanurzenie dyskursu dziecięcego w tych trzech kategoriach wartości postrzegam jako nieuniknioną konieczność. Moim celem nie było głębokie, wyczerpujące ujęcie dyskursu dziecięcego w edukacji aksjologicznej. Pragnęłam jednak zasygnalizować, że w przestrzeni edukacyjnej ucieczka przed normatywnością zaangażowaną (a nie technologiczną) jest ucieczką w zamknięty krąg schematów i oczywistości³.

Ideę przewodnią, scalającą poszukiwania nowej formuły edukacji, dostrzegam w kategorii wyzwolenia⁴. Stanowiąc punkt centralny w obrębie myśli kognitywistycznej, zwłaszcza w nurcie dociekań krytyczno-emancypacyjnych, w wymiarze praktycznym przekłada się na otwartość. Otwartość sprzyja emancypacji przez wyzwolenie się od nacisków, unifikacji, programowania, hegemonii schematów. Sprzeciwia się zaś uporczywemu podtrzymywaniu modelu edukacji transmisyjnej, nieprzystającego do potrzeb, jakie zgłasza rzeczywistość.

Otwartość to przede wszystkim odrzucenie koncepcji dzieciństwa jako okresu „ochronnego”, z którego trzeba wyrugować wszystko, co trudne i nasycone powagą, co nie jest beztróską i wesołością. W tym odgrodzeniu szkolnego bytu dziecka od prawdy życia jest sztuczność i pedagogiczne zakłamanie.

Otwartość to również zgoda na ryzyko, że dziecko nie przyjmie narzuconej mu interpretacji świata i w poszukiwaniu własnych dróg

³ Por. Z. Bauman, *Wieczność w opalach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny, s. 11–32; A. Folkierska, *Czy pedagogika może być nie-normatywna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny, s. 33–44; L. Witkowski, *Normatywność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń w humanistyce i kulturze*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny, s. 45–61.

⁴ Obszerniej o kategoriach wyzwolenia i otwartości piszę w podrozdziale 3.3.

rozwoju poczuje smak wolności⁵. To także przyznanie mu prawa do budowania tożsamości w klimacie wolnym od narzucanych ograniczeń⁶. Obawy, że zrezygnowanie z tych ograniczeń pozbawi dziecko reguł orientacji w życiu i będzie skutkować anarchią, naruszeniem trwałości struktur społecznych, tylko podtrzymują żywot skostniałych przekonań. Zamykają one praktykę edukacyjną w ciasnym kręgu przystosowania i podporządkowania się schematom.

5.1. Warunki dorastania do wolności

W perspektywie emancypacyjnej podstawą decyzji i działań edukacyjnych jest zaufanie do dziecięcych zdolności poznawczych i uznanie, że siatka ograniczeń hamuje rozwój, że rozwój to ciągle przekraczanie tego, co wydaje się zrazu niemożliwe. Dyskurs dziecięcy potrzebuje klimatu wolności i traktowania wolności jako szansy⁷.

⁵ Pojęcie oporu do przestrzeni społecznej szkoły wprowadził P.L. McLaren. Por. P.L. McLaren, *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja* [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991; idem, *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości* [w:] *Nieobecne dyskursy*, op. cit.

Opór edukacyjny, stanowiący istotny element rzeczywistości w polskiej szkole, był przedmiotem wielu analiz. Por. J. Rutkowiak, *O oporze i odporze edukacyjnym: kreatywność oporu realizuje się w odporze* [w:] *Kreatywność oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2009, s. 14–38; L. Witkowski, *Jak zyskać na oporze? Nieprzejrzystość, oczywistość i perswazyjność jako (de)generatory (twórczego) oporu* [w:] *Kreatywność oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2009, s. 39; idem, *W kwestii oporu w pedagogice polskiej. Preliminaria w oczekiwaniu na przełom* [w:] idem, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Warszawa 2007, s. 242; E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2011, s. 86–88; E. Bielska, *Szkoła jako przestrzeń praktyki oporu codziennego* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, op. cit., s. 283–300.

⁶ E. Marynowicz-Hetka, *Towarzystwo w rozwoju dziecka i jego rodzinie. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty* [w:] *Wspólnie z dzieckiem. Opis zabaw realizowanych w łódzkich żłobkach*, red. H. Mazur, L. Przybylska, A. Rudyk, M. Świercz, L. Telka, B. Wolska, Łódź 2005.

⁷ Por. na ten temat: *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1999; M. Czerepaniak-Walczak, *Wolność w wychowaniu jako przedmiot zawodowej refleksji nauczyciela-wychowawcy*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, nr 19, s. 61–75; eadem, *Istota i granice wolności w interakcjach edukacyjnych*

Zważywszy, że wolność nie jest dana, ale zadana, w procesie rozwoju oznacza „dorastanie do...”. Projektowanie działań wspierających wymaga więc uzgodnienia, którym wartościom nadajemy status niezbywalnych. Projekt taki wychodzi poza wąskie ramy codzienności, krótkowzroczny pragmatyzm, powielanie schematów, podtrzymywanie kulturowych i mentalnych klisz, rezygnuje z uładowanej wizji świata. Relacje dziecko – dorosły oparte na władzy proponuje zastąpić zaufaniem do autosocjalizacji, realizującej się w niebłahym, niewolnym od trudów, autentycznym doświadczeniu⁸.

Podstawą zaufania do dziecka jest nastawienie pozytywne: skoncentrowanie się na tym, co potrafi, jak próbuje pokonywać trudności, jak – korzystając z prawa do własnego zdania – podejmuje dialog i poprzez negocjacje dochodzi do wspólnych ustaleń. W relacjach opartych na zaufaniu nie ma więc miejsca na sterowanie, instruowanie, podporządkowywanie i uzależnianie, negatywną selekcję bądź wykluczanie ze wspólnoty z powodu jakichś braków – jest akceptacja dla swobody i spontaniczności, dla twórczych poszukiwań.

Dzieci zdolne do samodzielnego myślenia, dokonywania wyboru, podejmowania decyzji, a więc świadome swojej autonomii i gotowe do ponoszenia odpowiedzialności za własne postępowanie, nie wpadają w pułapki wolności. Uwikłane w jej dylematy⁹, są skłonne przypisać wartość temu, co się dzieje poza kojarzącą się z przymusem szkołą, zwłaszcza w sferze skomercjalizowanej kultury masowej. Praktyka pokazuje, że realne jest niebezpieczeństwo konfliktu w zderzeniu wolności pozytywnej¹⁰, wynikającej z prawa do decydowania o sobie, z wolnością negatywną¹¹ – uwolnieniem się spod koniecznych ograniczeń.

[w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A.M. de Tchorzewski, Kraków 1999, s. 121–137; H. von Schoenebeck, *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy*, tłum. E. Pastuszek, W. Żłobicki, wyd. 2, Kraków 1999.

⁸ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, op. cit.; idem, *Dziecko jako centralna postać pedagogiki i zmiany społecznej (Na przykładzie trzech podejść do socjalizacji i wychowania dziecka)* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002.

⁹ M. Reut, *Dylematy wolności* [w:] *Człowiek, kultura, edukacja*, red. M. Reut, Wrocław 1994.

¹⁰ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 103.

¹¹ E. Potulicka, *Edukacja dla demokracji* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, op. cit., s. 85.

Nauczycielowi przypada więc kluczowa rola w zwiększaniu zakresu wolności pozytywnej i łagodzeniu pokus wolności negatywnej, która przejawia się w negowaniu wszelkich zobowiązań, co wynika z utożsamiania wolności z dowolnością, niczym nieograniczoną swobodą¹². Zasadniczy problem tkwi w projektowaniu procesu edukacyjnego tak, by nie narzucać aksjologii związanej z wolnością pozytywną, ale też nie lekceważyć tego, co się wymyka w stronę wolności negatywnej. Kontrowersje, sprzeczności, wątpliwości, negacje, bunt – wzięte pod rozwagę z poszanowaniem podmiotowości ucznia, inicjują dialog, który może umacniać obustronne zaufanie. W wychowaniu do rozumnego korzystania z wolności dialog zastępuje dominację, jest więc bezwarunkowo konieczny.

Propozycja poszerzenia zestawu wartości w dyskursie edukacyjnym pociąga za sobą konieczność przeformułowania koncepcji kształcenia językowego, ponieważ tradycyjna edukacja językowa, skupiona na wiedzy o języku (regułach gramatycznych, opisie systemu) i poprawnym ich stosowaniu, nie służy rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych; również rodzaj interakcji generowanych przez dyskurs podręcznikowy sprzyja głównie narzucaniu znaczeń, jest przejawem przemocy symbolicznej i nie czyni uczestników dyskursu świadomymi i odpowiedzialnymi użytkownikami języka.

Dyskurs dziecięcy, inicjowany wokół tekstów literackich, wiążąc – w zgodzie z koncepcją kognitywistyczną – użycie języka z procesem nadawania znaczeń, ma służyć emancypacji. Waler wyzwalający uobecnia się w procesie wrastania w język i czynienia zeń narzędzia społecznej komunikacji, nade wszystko jednak narzędzia interpretacji rzeczywistości i spoiwa relacji międzyludzkich.

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.

¹² J. Zwiernik, *Nauczyciel wobec niejednoznaczności kategorii „dziecko”* [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2008.

Sprawne, świadome i refleksyjne posługiwanie się językiem przez dziecko, traktowane jako podmiot własnej aktywności, stanowiło zasadniczą myśl w koncepcji rozwoju Stefana Szumana. Przyczyniła się ona do intensywnych badań nad mową i myśleniem dziecka oraz jego twórczością, osobowością i światopoglądem. Niezwykle dynamiczny rozwój psychologii dziecka, nie tylko miał ogromny wpływ na reformę wychowania przedszkolnego i edukacji szkolnej, ale też – co najważniejsze – spowodował radykalną reorientację mentalności pedagogów w relacjach z dziećmi, postrzeganymi odtąd nie w perspektywie życia człowieka dorosłego, ale jako jednostki, których doświadczenie i wiedza są zarówno źródłem, jak i wynikiem aktywności, zdeterminowanej indywidualnymi potrzebami psychicznymi, zdolnościami i zainteresowaniami¹³.

Wspólczesne 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 się¹⁴.

Z takiej reorientacji wyrosły dwie radykalne koncepcje: *edukacji poprzez język*¹⁵ oraz *wychowania językowego*¹⁶. Przeciwwstawiają

¹³ Por. S. Szuman, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1955; idem, *O czynnikach kształtujących psychikę dziecka w wieku przedszkolnym*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 4 (14), s. 145–158.

¹⁴ Por. R. Wawrzyniak-Beszterda, *Język w wychowaniu – rzecz o tym, co się dzieje w klasie szkolnej* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, op. cit., s. 67–90; E. Bochno, *Nieprzypadkowe spotkania, czyli o rozmowie w wychowaniu* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, op. cit., s. 91–108.

¹⁵ B.D. Gołębiak, „Językowy” model nauczania szansą zmniejszenia napięć między nauczycielem i uczniem? [w:] *Nauczyciel–uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996, s. 103–110; eadem, *Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady wynika dla edukacji?* [w:] B.D. Gołębiak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, Warszawa 1999, s. 13–30; eadem, *Język czynnikiem integrującym treści programowe w nauczaniu początkowym. Projekt „Sąsiedzi”* [w:] B.D. Gołębiak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, op. cit., s. 55–94. Por. też: R. Więckowski, *Pedagogiczna interpretacja współczesnej koncepcji integracji*, „Życie Szkoły” 2000, nr 2, s. 72.

¹⁶ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, op. cit.; H. Mrazek, *Komunikacyjny model nauczania*, „Nowa Polska” 1998, nr 1; W. Martyniuk, *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*, „Nowa Polska” 1999, nr 1. Autorzy opisywanej koncepcji korzystają z wyrażenia J. Wójtowiczowej (*O wychowaniu językowym. (Zbiór artykułów dla rodziców i nauczycieli)*, Warszawa 1997).

się tradycyjnej *nauce o języku* i praktykowanym na lekcjach sztucznym, schematycznym, wymuszonym zachowaniom językowym. Obie koncepcje wychodzą od naturalnej ludzkiej potrzeby mówienia i porozumiewania się, traktują język jako narzędzie uniwersalne, które rozwija się w procesie edukacji. Skupiają się na aspekcie wykonawczym, pragmatycznym (*parole*), zostawiając wiedzę o systemie języka (*langue*) na późniejsze etapy kształcenia.

Edukacja poprzez język Bogusławy Doroty Gołębiak kładzie nacisk na poznawczy wymiar języka i jego doniosłą rolę w rozwijaniu myślenia. 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. Koncepcja edukacji poprzez język proponuje zniesienie granic wytyczonych przedmiotami nauczania. Proces nabywania komunikacyjnej sprawności toczy się wokół ważnych zagadnień, przy zaangażowaniu różnych rodzajów aktywności (pobudzane są różne kanały sensoryczne). Tak dokonuje się integracja wszystkich dróg poznania – właśnie przez działania językowe¹⁷.

Koncepcja *wychowania językowego* Zofii Agnieszki Kłakówny organizuje się wokół aktów mowy, tworzenia wypowiedzi (tekstu) w sposób zindywidualizowany, ze świadomością intencji, sytuacji i celu, a także mocy twórczej języka, którą uruchamia jego użytkownik, oraz własnych umiejętności wykorzystania repertuaru dostępnych w języku środków służących do formułowania komunikatów. Wychowanie językowe punktem wyjścia czyni naturalne, swobodne wypowiedzi ucznia, poddawane refleksyjnej autokorekcie przy wspierającym udziale nauczyciela. Aktywność językową w tej koncepcji zawsze wiąże się z konkretną sytuacją komunikacyjną, więc nabywanie kompetencji komunikacyjnych jest rezultatem wyzwolonej potrzeby językowego reagowania przy użyciu różnych rejestrów i funkcji języka. 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 uczniów¹⁸.

¹⁷ B.D. Gołębiak, *Język czynnikiem integrującym...*, op. cit., s. 55–94. Por. też: R. Więckowski, *Pedagogiczna interpretacja...*, op. cit.

¹⁸ Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, I. Steczko, *Nowe To Lubie!*..., s. 32–33.

Obie koncepcje zdaje się łączyć przekonanie, że aktywność językowa, oddziałując na procesy poznawcze, staje się istotnym składnikiem osobistego rozwoju, który się nie zamyka wraz z zakończeniem edukacji formalnej. A bycie świadomym swojego języka, pojmowanego jako rezultat splotu jednostkowych doświadczeń w kreowaniu znaczeń oraz kulturowych konwencji i praktyk językowych, których dostarczają naturalne, niewymuszone interakcje, jest podstawą jego odpowiedzialnego i twórczego używania, co w znacznej mierze determinuje rozwój na przestrzeni całego życia jednostki.

Osobną uwagę trzeba poświęcić koncepcji *interakcyjnego modelu edukacji językowej* Ewy Filipiak¹⁹. Również ta wyrasta z teorii uznającej nierozzerwalny związek języka, myślenia i uczenia się oraz z przekonań o konieczności aktywizacji językowej dzieci w miejsce tradycyjnej nauki o języku. Koncepcję interakcyjnego modelu edukacji językowej badaczka wyprowadziła z kilku fundamentalnych założeń i zasad, kształtując z nich integralną całość:

- „punktem wyjścia jest dziecko i poziom/zasób jego subiektywnych doświadczeń,
- edukacja językowa respektuje społeczną naturę i społeczny kontekst rozwoju języka,
- zasadą regulującą proces posługiwania się językiem jest świadomość metajęzykowa,
- edukacja uwzględnia stadia rozwoju umysłowego dziecka (właściwości wieku),
- podstawą organizacji działań edukacyjnych jest swobodna ekspresja i aktywność własna dziecka,
- aktywność językowa dziecka rozpatrywana jest z perspektywy jego najbliższego rozwoju, co oznacza, że działania nauczyciela są nastawione na ciągle restrukturyzowanie systemu językowego dziecka,
- kształtowanie języka w klasie szkolnej stanowi specyficzną ofertę edukacyjną,
- interakcyjny proces kształcenia języka jest procesem odkrywania i rozumienia funkcji języka,
- uczenie się języka jest aktywnością, w którą zaangażowany jest nauczyciel i uczeń,

¹⁹ E. Filipiak, *Interakcyjny model edukacji językowej* [w:] eadem, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, op. cit., s. 179–189.

- proces uczenia się języka oparty jest na autoregulacji (od regulacji interpsychicznej do intrapsychicznej),
- w interakcyjnym modelu edukacji językowej podtrzymuje się wrodzoną umiejętność tworzenia języka,
- istotne znaczenie w nabywaniu umiejętności językowych ma uczenie się i rozwiązywanie problemów językowych we współpracy z rówieśnikami o większych umiejętnościach oraz przy pomocy dorosłego²⁰.

Punktem centralnym tej koncepcji jest tworzenie sytuacji komunikacyjnej, która wyzwala naturalną potrzebę wymiany myśli i staje się praktyką porozumiewania się, najlepiej podczas pracy w małych grupach. Uczniowie (w relacjach uczeń – uczeń, uczeń – klasa), pracując nad rozwiązaniem jakiegoś problemu, dzielą się przemyśleniami i negocjują wspólne stanowisko.

W trakcie negocjowania znaczeń uczeń ma prawo dociekać, czy to, czym się zajmuje, jest dla niego osobiście ważne; wybrane strategie dydaktyczne mają ułatwić uczniom przechodzenie od informacji do konstruowania znaczeń; dziecko, jako „początkujący” użytkownik języka, tworzy i nadaje znaczenia rzeczywistości nie w wyniku przyswajania racjonalnych, uporządkowanych, stabilnych i przewidywalnych reguł językowych, ale dzięki wypracowywanym indywidualnie strategiom mentalnego osvajania świata²¹. Proces interakcyjnego wrastania w język determinuje etapy rozwoju języka, tj. przejście od poziomu doświadczeń językowych dziecka do świadomego zachowania językowego, dostosowanego do kontekstu sytuacyjnego i znaczeniowego. Nauczanie może modyfikować ten proces, gdy jest zorientowane nie na zakończony cykl rozwoju, ale na następny, czyli ma orientację „w przód”²².

Przedstawiony tu model interakcji jest realizowany w formie różnych zadań dydaktycznych, rozpatrywanych w kategoriach rozwojowych. Są to: a) zadania „możliwości” – realizowane w strefie najbliższego rozwoju (SNR), typu „chcę – potrafię z twoją pomocą”; b) zadania „poczucie kompetencji” – ukierunkowane na kształtowanie gotowości specyficznej do wypełnienia określonego zadania, realizowane

²⁰ Eadem, *Interakcyjny model...*, op. cit., s. 179–189.

²¹ Eadem, *Człowiek – język – rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole)*, „Forum Dydaktyczne” 2008, nr 3–4, s. 5–18.

²² Eadem, *Uczenie się...*, op. cit., s. 17–34.

na pograniczu obszarów najbliższego i aktualnego rozwoju (SAR), typu „wiem i wiem, że potrafię sam”; c) zadania „kompetencje” – realizowane w strefie aktualnego rozwoju (SAR), typu „wiem jak – potrafię sam”. Działania językowe uwzględniają naturalną potrzebę ekspresji dziecka i uruchamiają jego motywację wewnętrzną (uczeń uświadamia sobie, że każda sytuacja zadaniowa zawiera alternatywne rozwiązania, że przystępując do pracy, może i powinien dokonywać świadomych wyborów)²³.

Nauczyciel włącza się w interakcję z uczniami jako konsultant, koordynator lub uczestnik dyskusji bądź przysłuchuje się dyskusjom. Jest aktywnie zaangażowany w poszerzanie repertuaru zachowań językowych uczniów i rozwijanie ich świadomości metajęzykowej; dba o to, aby uczniowie rozumieli język, którym się posługują, a także znajdowali przyjemność w uczeniu się go; akceptuje różnice w kodzie komunikacyjnym szkoły i rodziny oraz stara się łagodzić rozdzźwięk między nimi; stwarza możliwość uzgadniania sposobu, w jaki będą przedstawiane wyniki wspólnej pracy. Powstające relacje mają zawsze charakter symetryczny. Interakcyjny model edukacji językowej przełamuje powszechny w klasie szkolnej schematyczny i niesymetryczny typ relacji nauczyciel – klasa, sprowadzający się do pogadank i pytań, najczęściej zamkniętych, oraz odtwórczych odpowiedzi uczniów²⁴.

Ważnym elementem interakcji jest więc udzielenie pomocy w uczeniu się i zrozumieniu złożonych problemów, czego dzieci nie opanują pozostawione bez wsparcia dorosłych. Konfrontacja dyskursu dziecięcego z programami nauczania, które za cel stawiają sobie wychowanie do poznawania siebie, innych, świata i kultury przez traktowanie języka jako składnika samoświadomości człowieka i narzędzia komunikacji, stwarza dziecku szansę na odnalezienie własnych dróg rozwoju i podjęcie świadomego trudu budowania tożsamości w klimacie wolnym od narzucanych ograniczeń.

Wartość kształcąca potwierdzają wyniki uzyskane w badaniach dziecięcego myślenia filozoficznego, ukierunkowane wokół

²³ Eadem, *Ku nowej, alternatywnej edukacji językowej* [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy praktyki*, red. K. Baranowicz, Kraków 1995, s. 15.

²⁴ Eadem, *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 1996, s. 84–87.

świata wartości współczesnych dzieci²⁵. Odkrywczość badań Marii Szczepskiej-Pustkowskiej jest nie do przecenienia, zwłaszcza jeśli chodzi o sformułowanie postulatów pod adresem praktyki edukacyjnej. W poszukiwaniu inspirującego i wyzwalającego środowiska edukacyjnego badaczka proponuje powołanie klas jako „wspólnot dociekających”, uzasadniających praktykowanie otwartości poznawczej²⁶. „Wspólnoty dociekań filozoficznych” przez pielęgnowanie dziecięcych sposobów postrzegania, interpretowania oraz wartościowania wprowadzają wyłom w tradycyjnym myśleniu o dyskursie dziecięcym. Sednem postulowanej zmiany jest emancypacja dziecięcego punktu widzenia, który przejawia się w samodzielnie podejmowanych interpretacjach. Intelktualna samodzielność dziecka rozwija się w klimacie autentycznego dialogu (nauczyciel, stając się równorzędnym uczestnikiem dialogowania z dziećmi, jest równocześnie współodpowiedzialny za wyniki podejmowanej aktywności). Wspólnota kreuje więc nowy model uczenia się: w wypracowanej „przestrzeni dialogu” uczniowie, posługując się otwartymi kategoriami opisu świata, próbują go zrozumieć, a także znaleźć w nim własne ścieżki do budowania samoświadomości²⁷.

Odrzucając jako bezpodstawne mniemanie o ograniczonych (rozwojowo) dziecięcych kompetencjach poznawczych, M. Szczepaska-Pustkowska przyznaje dziecku prawo do uzgadniania sensów i nadawania światu znaczeń w procesie samodzielnego konstruowania wiedzy. Przestrzega jednocześnie przed literalnym podejściem do Piagetowskiej struktury poznawczej dzieci, która spotyka się z dominującym w edukacji modelem transmisji wiedzy i behawioralnie zorientowanym systemem przekonań o uczeniu się. Dziecko staje się obiektem wyuczenia, a nie istotą wyposażoną w bogaty, choć wymaga-

²⁵ W badaniach dziecięcych dociekań filozoficznych M. Szczepaska-Pustkowska zastosowała dwie wzajemnie uzupełniające się metody (rozprawkę projekcyjną, ankietę z pytaniami otwartymi) wypytywania dzieci polskich i szwedzkich o ich uwikłane w system wartości doświadczenia. Z dyskursu wyłoniły się odmienne obrazy świata wartości dzieci socjalizowanych w dwóch różnych kulturach edukacyjnych (w tym dziecięca filozofia życia związana z władzą). Por. M. Szczepaska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011, s. 184–190.

²⁶ M. Szczepaska-Pustkowska, *Dociekania filozoficzne z dziećmi* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, op. cit., s. 548–586.

²⁷ Eadem, *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych* [w:] *Światy dziecięcych zna-*
czeń, op. cit., s. 202–232.

jący troskliwego i rozważnego wsparcia, aparat poznawczy. Ten „obiekt” jest postrzegany dość instrumentalnie, przede wszystkim jako uczeń, a nie rozwijający się człowiek²⁸. Transmisyjna organizacja procesu nauczania powoduje, że „nauczyciel może nigdy nie doświadczyć dziecięcego filozofowania, gdyż w jego definicji uczenia się nie ma na nie miejsca. I tu zamyka się błędne koło metodyczne, brak nauczycielskich doświadczeń z dziecięcymi próbami filozofowania wzmacnia sceptycyzm wobec tego typu aktywności dziecka, co równocześnie bywa ważnym argumentem świadczącym na rzecz [endogennej – dopowiedzenie M. W.-K.] teorii rozwoju poznawczego”²⁹.

„Uruchamiając mechanizm uśmiercania dziecięcych filozoficznych zmagających ze światem”³⁰, praktyka edukacyjna długo nie dostrzegała rangi nowego sposobu postrzegania zdolności poznawczych dzieci. W przeciwieństwie do tego zachowawczego myślenia koncepcja filozofowania z dziećmi uzasadnia przekonanie o ich prawie do nadawania światu znaczeń, do konstruowania wiedzy i budowania kompetencji.

Zapewnia też inne spojrzenie na samą naturę dziecięcego dyskursu filozoficznego, różnie zakorzenionego w procesach poznawczych. Materiał z badań M. Szczepskiej-Pustkowskiej pokazuje, że dzieci potrafią uruchomić pokłady nieoczekiwanie złożonej wiedzy opartej na osobistych doświadczeniach i łańcuchy odkrywczych, niebanalnych skojarzeń. W wypowiedziach uczniowskich pojawia się całe spektrum nieuproszczonych problemów, które oplatają prawdziwe życie dziecka: bycie z innymi i wśród innych, trudności w pielęgnowaniu więzi i różnorodnych relacji z otoczeniem, samotność i bezradność, konflikty (rodzinne, rówieśnicze, społeczne), poczucie krzywdy, pragnienie przyjaźni. Dzieci otwierają się też na nieoczywiste aspekty rzeczywistości: pochodzenie człowieka, specyfikę jego istnienia w świecie, uwikłania w różnorodne, często dramatyczne relacje międzyludzkie. Badani uczniowie podejmują również wątki wrastania w metafizyczny wymiar ludzkiego losu, wpisanego w porządek natury i zanurzonego w kulturze: zastanawiają się nad nietrwałością i kruchością bytów, wartością i sensem ludzkiego życia, w które na stałe wpisane są choroby, cierpienie i śmierć³¹.

²⁸ Eadem, *Socjalizujący strumień pamięci: dzieciństwo jako trwanie*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2), s. 41–51.

²⁹ M. Szczepka-Pustkowska, S. Zielka, *Filozofowanie – zadanie na całe życie* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków 2005, s. 166.

³⁰ M. Szczepka-Pustkowska, *Jak polska szkoła...*, op. cit.

³¹ Eadem, *Od filozofii dzieciństwa...*, op. cit., s. 203–294.

Jeśli więc przyjąć za M. Szczepką-Pustkowską, że to filozofowanie, biorące początek z naturalnej skłonności do zadawania pytań oraz z fenomenu dziecięcego zdziwienia i dociekliwości, jest sposobem myślenia i rozumienia otaczającej rzeczywistości, tkwiącym głęboko w ludzkim doświadczeniu – otwiera się nowy obszar analizy procesów myślenia, uwzględniający dziecięcy dyskurs filozoficzny³². Wniknięcie w te procesy powinno skutkować wprowadzeniem modyfikacji do procesu edukacyjnego, obejmującej wykorzystanie dociekań filozoficznych z dziećmi.

Zaczerpnięte z omówionych koncepcji rozumienie procesów poznawczych, zwłaszcza roli języka i myślenia filozoficznego w inicjowaniu i rozwijaniu dyskursu dziecięcego, każe skupić uwagę na możliwościach poszerzenia zestawu wartości w dyskursie edukacyjnym. Jeśli edukacja ma uwzględnić miarę wyzwań współczesnego świata, to powinna być ukierunkowana na wartości, które ustanawiają podstawowe relacje interpersonalne. Zwieńczeniem wszystkich oddziaływań edukacyjnych podporządkowanych wspieraniu rozwoju dziecka powinno być jednostkowe poczucie spełnienia wynikłe z samorealizacji w otwartym otoczeniu społecznym.

Jak może z tak zarysowanej refleksji skorzystać szkoła, jeśli chce wychowywać ku rozumnemu korzystaniu z wolności w złożonym, chaotycznym i nieprzewidywalnym świecie? Jak w jej obrębie projektować osobiste rozumienie i proces kształtowania w świadomości dzieci wartości stanowiących nieredukowalny, elementarny, wspólny kodeks ludzkiej egzystencji? Jakie rozwiązania w związku z tym proponować, aby możliwe było zharmonizowanie dyskursu podręcznikowego z dyskursem uczniowskim, zakotwiczonym w nieuporządkowanym i niekontrolowanym żywiole indywidualnych doświadczeń?

Na postawione pytania nie ma jednej ostatecznej odpowiedzi. Intensywność świata pozaszkolnego, złożoność życiowych problemów i brak jednoznaczności aksjologicznej – warunki, w których wznoszą się współcześni uczniowie – wszystko to narusza stabilność dotychczasowych podstaw rozumienia oddziaływań formacyjnych jako procesu zamkniętego, możliwego do zaprogramowania i wyegzekwowania.

³² Por. E. Martens, *Filozofowanie z dziećmi jako impuls (choć nie tylko) lekcji etyki* [w:] *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, red. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa 1996; C. McCall, *Małe dzieci twórcami idei filozoficznych* [w:] *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, op. cit.

Jeśli jednak za fundament współczesnej myśli pedagogicznej przyjmujemy pobudzanie rozwoju dziecka, to wyznaczanie ram i miar skuteczności podważa sens działań edukacyjnych. Edukacja otwarta³³, skierowana ku wartościom, niezbywalnym, choć zagrożonym w świecie współczesnym, musi uwzględnić proces wychowania ku empatii i odpowiedzialności. Zagadnienie to spróbuję przybliżyć w następnym podrozdziale.

5.2. Wzrastanie w postawie empatii i odpowiedzialności

Pielęgnowanie wartości, które konstytuują tożsamość podmiotu, musi być rodzajem doświadczenia wewnętrznego. Nim stanie się ono częścią realnej egzystencji, powinno stać się przedmiotem namysłu nad różnymi przypadkami ludzkich zmagania³⁴.

Niezastąpionym źródłem takich „propedeutycznych” interioryzacji może być literatura. Nie tandetna książka z ilustracjami, która powieli stereotypy, wyrasta z płaskich wyobrażeń o dziecięcym odbiorcy, ale twórczość, która pomaga zetknąć się z powagą życia. Stawia ona dziecko wobec przeróżnych egzystencjalnych sytuacji, które dostarczają silnych przeżyć, ale też intelektualnych i moralnych rozterek, wymagają niewyuczonych zachowań, niełatwych decyzji. Nim dziecko dokona moralnych ocen, musi skonfrontować swoje JA z fikcyjnym TY, odnieść rzeczywistość literacką do otaczającego świata, do własnego uwikłania w wartości uznawane przez najbliższe środowisko społeczno-kulturowe³⁵.

Nie wymaga obszerniejszych uzasadnień przekonanie, że w świecie pozbawionym jednoznaczności i kierunkowskazów, hołdującym indywidualizmowi i preferującym hedonizm, wartością najbardziej odległą, a jednocześnie nieodzowną w budowaniu ładu moralnego, jest empatia. Jej przeciwny biegun, egoizm, jest cechą przyrodzoną.

³³ W pracy odwołuję się do koncepcji edukacji otwartej M. Nowaka. Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.

³⁴ K. Popielski, *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, op. cit., s. 46.

³⁵ W. Żuchowska, *Lektura jako doświadczenie egzystencjalne*, „Polonistyka” 2004, nr 2, s. 29–33.

Skoro empatia nie tkwi w ludzkiej naturze i nie można jej wydobyc ani nie ujawnia się samoczynnie, potrzebne są szczególne, pieczołowite starania, by mogła zaistnieć nie jako odruch, ale jako świadoma postawa. Trudno ją kształtować, wyznając sielankową wizję dzieciństwa i zawierając pedagogice nakazów. Absurdem byłoby celowe aplikowanie dzieciom realnych doświadczeń wspomagających formowanie postawy empatycznej. Usilnie bowiem próbujemy dzieci chronić od sytuacji trudnych i bolesnych. Ale nie oszczędza im tego świat. Pozostają wtedy bezradne i złamane lub obojętne i egoistyczne³⁶.

Zaproponowany w badaniach projekt edukacji odwołującej się do aksjologii czyni problematykę zawartą w twórczości literackiej bazą do inicjowania dziecięcego dyskursu, w którym jest miejsce na emocjonalne zaangażowanie i racjonalną interpretację, wnikanie w motywy działań i ocenę zachowań, rozpatrywanie wariantów i rozważanie konsekwencji. Utwory literackie stwarzają bezpieczny dystans w zdobywaniu trudnej wiedzy o świecie, a dyskurs wyzwalany przez absorbujące problemy pomaga dziecku podjąć próby zrozumienia świata i odnieść tę wiedzę do autentycznych zdarzeń, umieścić ją wśród własnych rozterek i decyzji. Dzięki dyskursowi fikcyjne problemy nabierają osobistego znaczenia, zwolna przeistaczając się w trwałe indywidualny system wartości.

Wychowanie w klimacie bez troski, wesołości, nieustannej zabawy nie tylko rysuje przed dzieckiem fałszywy obraz rzeczywistości, rzekomo bezkonfliktowej. Umacnia iluzję, że w życiu wystarczy być grzecznym i podporządkowanym, by uniknąć kłopotów. Powstaje próg nie do pokonania, niepozwalający dziecku przyjrzeć się własnym błędom i słabościom, skonfrontować wyobrażenie samego siebie z wymaganiami, oczekiwaniami, wyzwaniem, sytuacjami, w których przyjdzie mu dokonywać wyboru, podejmować trudne decyzje. Dziecko częściej styka się z pojęciem kary i doświadcza jej jako skutku, rzadko bierze pod uwagę konsekwencje swoich zachowań.

W rejestrze wartości, które powinno się kształtować możliwie wcześniej, jest odpowiedzialność. Poczucie odpowiedzialności, będąc częścią moralnego wyposażenia, konstytuowane jest przez szereg złożonych elementów: dobrą wolę człowieka, zmysł moralny, sumienie, świadomość oraz możliwości działania³⁷. Człowiek odpowiedzialny za siebie staje się rzeczywistym sprawcą aktu moralnego i jego skutków;

³⁶ Por. M. Janion, „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, op. cit.

³⁷ J. Tischner, *Gra wokół odpowiedzialności*, „Znak” 1995, nr 10.

czynem, za który odpowiada, jest jego własny czyn, podjęty świadomie i dobrowolnie³⁸. Nie można powiedzieć, że sprawca czynu postępuje odpowiedzialnie, jeżeli nie wie, co robi, ani też pociągnąć kogoś do odpowiedzialności za czyny, które zostały na nim w jakiś sposób wymuszone³⁹.

Odpowiedzialność wiąże się też z byciem wśród innych. Poczucie odpowiedzialności za innych wskazuje na postawę, którą można by nazwać „poczuciem koleżeństwa, wyobrażonym utożsamieniem czy sympatią; z całą jednak pewnością wybór tej postawy nie wynika z posłuchu wobec przepisu lub przykazania, czy to wynikającego z rozumu, czy analizy danych doświadczenia, czy nakazu Boga, czy normy prawnej”⁴⁰. Odpowiedzialne, czyli mądre i wrażliwe bycie wśród innych wynika więc nie z nakazu, ale z uwewnętrznionej postawy, którą trzeba wypracowywać cierpliwie, wytrwale. Jest próbą charakteru, świadomym i mądrym budowaniem JA w relacji do TY i INNI. Wiąże się z poznawaniem świata, w którym istnieje zło, w którym czyni się rzeczy niewłaściwe⁴¹. Mogę wyrazić wobec nich sprzeciw, mogę nie uczestniczyć, mogę się nie zgodzić. Mogę czynić dobro i zapobiec złu. Tak rozumiana odpowiedzialność nie potrzebuje regulaminów, nakazów, a jedynie woli, świadomej decyzji, a więc rodzi się od wewnątrz. Bez wątpienia wymaga pracy nad sobą, stawania się kimś innym, lepszym, pokonywania lęku, nieunikania trudności, gotowości do pogodzenia się z niepowodzeniem, umiejętności rezygnowania z nagród, wierności przyjętym zasadom. To wyraz troski i poczucia, że jest się częścią większej całości.

Prawdziwa odpowiedzialność (w wymiarze noetycznym)⁴² wyprzedza działania, pozwala zapobiegać niechcianym lub krzywdzącym czynom. Nie jest podszyta strachem, lecz zasadza się na wyobraźni i wrażliwości: jesteśmy odpowiedzialni nie tylko za to, co zrobiliśmy, ale również za to, jacy jesteśmy (tzn. za normy i postawy, które określają nasze zachowanie), gdyż to, jacy jesteśmy teraz, określa w dużej mierze naszą przyszłość. Odpowiedzialność *ex post* nie usta-

³⁸ M.A. Krapiec, *Suverenność... czyja?*, Łódź 1990, s. 76.

³⁹ S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 194.

⁴⁰ Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna*, tłum. J. Bauman, Warszawa 1995, s. 267.

⁴¹ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998.

⁴² K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1994, s. 32.

nawia celów działania, a tylko jest cechą związaną ze sprawstwem czynów, stwierdzeniem tego, że każdy człowiek jest odpowiedzialny za swoje czyny i ich skutki⁴³.

Stanowiąc permanentne wyzwanie dla człowieka uwikłanego w relacje z innymi, odpowiedzialność jest zarazem odczuwana jako dotkliwość, ciężar, z czego wynika chęć ucieczki, uniknięcia tej odpowiedzialności⁴⁴. Obawa przed odpowiedzialnością różni się jednak zdecydowanie od obawy przed karą. Kara jest związana z władzą dorosłych i to oni decydują o jej postaci i wymiarze. Kara niekoniecznie czyni dziecko lepszym. Kary można uniknąć za pomocą sprytu, kłamstwa. Ale konsekwencje dziecko może przewidzieć, a my możemy mu w tym pomóc. Konsekwencje (dobre lub złe) są nieuchronne, to w tym kierunku trzeba kształtować świadomość. Odpowiedzialność zaś jest wartością, nie skutkiem. Nie powinna być rozpatrywana jedynie w ujęciu negatywnym, jako gotowość ponoszenia konsekwencji swoich decyzji i zachowań. Unikanie kary lub powstrzymywanie się ze względu na wymierne skutki nie jest przejawem poczucia odpowiedzialności, choć może wynikać z poczucia obowiązku⁴⁵.

Nieco inną kwestią jest dynamiczny zakres poczucia odpowiedzialności, który zmienia się zależnie od kontekstu doświadczenia. Faktyczna odpowiedzialność jest zakotwiczona w konkretnej, zmiennej, często niepowtarzalnej sytuacji. Jeśli nie istnieje odpowiedzialność w ogóle, a tylko pewne ogólne nastawienie, ogólna dyspozycja do przyjmowania na siebie odpowiedzialności, w specyficzny dla siebie sposób, to szczególnego znaczenia nabiera pytanie o sposoby rozwijania tej dyspozycji. Aby wychowanie prowadziło ku odpowiedzialności, powinno się opierać na kilku elementarnych założeniach:

- podmiotowość rodzi odpowiedzialność, a odpowiedzialność jest warunkiem ludzkiej podmiotowości;
- wychowanie powinno być oparte na indywidualności, szacunku wobec niepowtarzalności każdej jednostki;
- dorośli powinni wspomagać dziecko w autonomicznym procesie, jakim jest wybór wartości;

⁴³ J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Kraków 1996, s. 32.

⁴⁴ M. Michalik, *O niektórych paradoksach odpowiedzialności* [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998.

⁴⁵ K. Ostrowska, *Poczucie odpowiedzialności jako element dojrzałości osobowości* [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, op. cit., s. 32.

- należy kształtować w dziecku poczucie sprawstwa, stworzyć mu możliwość działań sprzyjających zaistnieniu ważnych dla niego sytuacji egzystencjalnych;
- warto także zachęcać dzieci do pewnego rodzaju wewnętrznego postrzegania, wglądu w siebie, mogącego być początkiem przeżywania wartości, w którym to przeżywaniu można odnaleźć zasady postępowania;
- tylko autonomia połączona z samowiedzą prowadzącą do samowychowania i samorozwoju zapewni autentyczne poczucie odpowiedzialności⁴⁶.

Wychowanie powinno więc być inspirowaniem do odpowiedzialności, współtworzeniem, współmyśleniem i współodkrywaniem wartości przez wychowawcę i wychowanka. Dla tak nieoczywistych i skomplikowanych pojęć nie ma jednak miejsca w zinfantylizowanym dyskursie podręcznikowym. To z dyskursu podręcznikowego, z pedagogiki prześląkniętej duchem (raczej upiorem!) pajdokracji wywodzi się tradycja zinfantylizowanego interpretowania problemów egzystencjalnych.

Natomiast dyskurs dziecięcy organizowany wokół istotnych problemów egzystencjalnych, które wprowadza twórczość literacka, może obejmować najtrudniejsze kwestie. Trzeba się przy tym zgodzić, że rezultaty mogą być niedostrzegalne, a już na pewno nie podlegają mierzeniu, nie są sprawdzalne. Ujawnia się dopiero w konfrontacji z nieprzewidzianą sytuacją rzeczywistą. Empatii i odpowiedzialności nie można wyuczyć ani nakazać. Można jedynie stworzyć warunki, w których taka postawa wyrasta i dojrzewa.

Inicjowanie dyskursu dziecięcego wokół problematyki, którą oferuje twórczość literacka, pozwala szkole spełniać powinności wychowawcze bez narzucania systemu wartości. Dzięki podejmowanym w dyskursie zagadnieniom uprawniającym samodzielne interpretowanie, nawet jeśli burzą błogi obraz rzeczywistości i kojący mit dzieciństwa, może się wzbogacać przestrzeń duchowa dziecka i może ono powoli oswajać się z tym, że świat – ten dalszy i obcy, ale również ten bliski: rodzina, dom, szkoła – nie jest arkadią, a ludzie nie są tylko anielscy. Chodzi więc o to, by w zmaganiu się z przeciwnościami losu umieć pokonać lęk i nie ustępować własnej słabości, jak również

⁴⁶ *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, red. M. Nowicka-Kozioł, Warszawa 2000, s. 18–23. Por. też: J.M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003.

– nie rezygnując z zasad – umieć się pogodzić z niepowodzeniem, a nawet znaleźć w sobie siły, by podnieść się w nieszczęściu⁴⁷.

Projekt edukacji zorientowanej na wzrastanie ku wartościom zakłada więc, że to przez dyskurs będzie wiodła ścieżka do wiedzy o świecie pękniętym. Nie zaczarowuje pedagogiki złudną wiarą, że działania edukacyjne powinny chronić dziecko przed prawdziwą wiedzą o życiu, w którym oprócz pomyślnych splotów okoliczności jest wiele niekorzystnych. Aby się z nimi zmierzyć, trzeba w sobie kształcić ważne przymioty charakteru, takie jak prawdomówność, odwaga, dzielność. W radykalnej postaci dyskurs dziecięcy podejmujący trudne, zasadnicze problemy egzystencji nie powinien omijać tematów uznanych w edukacji wczesnoszkolnej za tabu, takich jak samotność, odrzucenie, choroba, kalectwo, śmierć. Tę trudną stronę rzeczywistości, ale w sposób możliwy do zniesienia dzięki oddaleniu osób i zdarzeń w czasie i przestrzeni, odkrywają przed dziećmi utwory literackie⁴⁸. Zarazem pokazują, jak można pokonywać własne ograniczenia w zmaganiu się z przeciwnościami. Dyskurs umożliwia racjonalizację napływających ze świata literackiego wrażeń i piętrzących się emocji, rozpoczyna proces samookreślenia się, nabywania samoświadomości, która zapewnia elementarną orientację w nieoznaczonym świecie. Stwarza warunki do interioryzacji wartości składających się na wspólny, fundamentalny i nieredukowalny kodeks ludzkiej egzystencji.

⁴⁷ T. Borowska, *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa 1998; J. Mizińska, *Ku czemu wychowywać: nieszczęśliwy Midas czy szczęśliwy Hiob?* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, op. cit., s. 133.

⁴⁸ Warto przywołać Bettelheimowskie rozumienie oddziaływania baśni, która dzięki wyrazistej strukturze i archetypicznym sytuacjom przekazuje elementarną wiedzę o życiu i umożliwia interioryzację wartości (skupionych wokół nadrzędnych idei: dobra i sprawiedliwości) oraz eksternalizację ukrytych bądź nieuświadomionych negatywnych skłonności i pragnień. Tak rozumiana pedagogizująca rola baśni przywraca jej głębię i powagę. Równie cenne jest Brunerowskie spojrzenie na oddziaływanie mitu: pesymistyczną prawdę o egzystencji jesteśmy w stanie udźwignąć tylko dzięki temu, że tragiczny los jest udziałem herosów – istot, którym przypisane są jakieś cechy nadzwyczajne. Cenne utwory literackie, dla których poetyka baśni i mitu jest prawozorem, wyzwalają podobne mechanizmy odbiorcze, a rzeczywistość przedstawiona stwarza dystans konieczny do tego, żeby problemy wkraczające w dyskurs uczniowski spełniały funkcję bezpiecznych katalizatorów.

5.3. Bycie wspólnotowe – dorastanie do poszanowania odrębności

Refleksja wokół zagadnień wolności i odpowiedzialności skłania do postawienia pytań o sposoby pielęgnowania dziecięcej inności i odmienności we wspólnotach rówieśniczych. Spojrzenie na dziecko z perspektywy Innego odsłania sposób, w jaki nadaje ono sens fundamentalnym wartościom: inności i odmienności, akceptacji i tolerancji, oraz pozwala lepiej zrozumieć dziecko doświadczające we wspólnotach nie tylko pozytywnych bodźców, ale też sytuacji naszpikowanych konfliktami i przesiąkniętych ambiwalencją⁴⁹.

Rodzą się także pytania o to, w jakim stopniu szkoła powinna otworzyć się na wychowanie ku akceptacji, gdy ciągle pogłębiają się odmienności (wieku, płci, przynależności narodowej i etnicznej, poziomu sprawności i zdrowia); w jakiej mierze powinna wyzwolić namysł nad rozumieniem siebie oraz Innych, jak również celów i działań własnych i Innych, rozwijać umiejętność zauważania inności także w sobie, wzbudzać potrzeby poznawcze i emocjonalne (zdziwienie, odkrywania, dialogu, negocjacji, wymiany wartości i tolerancji) w sytuacji gwałtownych i niepohamowanych przemian więzi międzyludzkich, często uniemożliwiających wzajemne porozumienie się.

Kształcenie poszanowania dla inności/odmienności jest bodaj najtrudniejsze w wychowaniu, ma szczególnie złożone uwarunkowania. Jest zakorzenione w plemiennych archetypach: rozpoznanie inności spajało wspólnotę, która w innych widziała obcych, wrogów, a w swoim obrębie wybranych członków na różne sposoby marginalizowała lub wykluczała. Pogarda, strach wobec Innego to jeden z najtrwalszych stereotypów kulturowych. Cywilizowanie się społeczeństw, zwłaszcza po okresie niewolnictwa, a następnie kolonializmu, wyma-

⁴⁹ Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, tłum. J. Margański, Kraków 2008, s. 13–31. Por. też: F. Tönnies, *Teoria wspólnoty* [w:] *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*, cz. 1, oprac. G. Godlewski, L. Kolankiewicz, A. Mencwel, M. Pęczak, Warszawa 2001, s. 319–324; M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007; M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholc, Warszawa 2008; M. Castells, *Siła tożsamości*, tłum. S. Szymański, Warszawa 2008; J. Urry, *Socjologia mobilności*, tłum. J. Stawiński, Warszawa 2009; U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, tłum. J. Konieczny, Warszawa 2009; M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa 2009; A. Elliott, *Współczesna teoria społeczna*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2011.

gało przede wszystkim przewycięzenia uprzedzeń. Proces powolnej zmiany świadomości zwiędczyła postawa tolerancji i zgody na obecność Innego.

Współczesne migracje, rozwijające się na wielką skalę, nie wyeliminowały skłonności do odgradzania czy piętnowania innych. Wyzbyliśmy się atawistycznych lęków wobec Innego, ale często jeszcze żywimy pogardę. Wzrastamy w społecznościach, które przejawiają brak akceptacji dla innych, co wynika zazwyczaj ze stępięnej wrażliwości i wyobraźni, ale także z eksponowania różnic, podsycanej nieufności, co ma ukryć lęk, a zarazem usprawiedliwiać dominację i przemoc.

Z pedagogicznego punktu widzenia celem pierwszorzędnym jest kształcenie szacunku dla inności. Warunkiem jest traktowanie jej jako cechy pozytywnej, ponieważ zarówno inność z natury (etniczna), jak też inność z wyboru (kulturowa) czy z konieczności (np. kalectwo, niepełnosprawność, choroba) tworzą bogatą paletę różnorodności. Ludzka różnorodność nie jest przecież niczym nadzwyczajnym w niebywale zróżnicowanym świecie przyrody. Odmienność jest więc naturalna, chodzi jednak o Prawo do Odębności – a to już jest kwestia kulturowa i wymaga konstruowania wiedzy o Innym.

Obserwatorzy i badacze przemian kulturowych traktują międzykulturowość i wielokulturowość jako znamieny rys współczesności, widząc w nich nieodwracalny proces. Jerzy Nikitorowicz perspektywę tworzenia ładu międzykulturowego upatruje w długotrwałym procesie zorganizowanym wokół wybranych przestrzeni semantycznych: „My rodzinne, lokalne, parafialne; Ja i My klasowe, szkolne, religijne, narodowe, kontynentalne, europejskie, planetarne”⁵⁰.

Proces osuwajania z odmiennością otwiera dla wszystkich uczestników wychowania szansę szeroko pojętego bycia w zbiorowości, w której wychowankowie porządkują i nazywają doświadczenia i odczucia w swoim mikroświecie, jak i czerpią spoza niego. Jako członkowie zróżnicowanych zbiorowości (rodzinnej, szkolnej, środowiskowej, religijnej) wnoszą do wspólnoty osobisty świat znaczeń i wartości⁵¹. Wspólne konstruowanie znaczeń przyczynia się do akceptacji różnych kontekstów kulturowych i do stworzenia wspólnoty działają-

⁵⁰ J. Nikitorowicz, *Program uwrażliwiania kulturowego „Ku tożsamości międzykulturowej”* [w:] idem, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 104–199.

⁵¹ Idem, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 124.

cej w przestrzeni wynegocjowanych znaczeń. Droga prowadzi przez dialog, wzajemne poznanie i potraktowanie różnicy jako konstytutywnej cechy istoty ludzkiej⁵². W takiej perspektywie budowanie postawy akceptacji u dzieci musi uwzględniać etap przechodzenia od opartej na zaufaniu tożsamości naturalnie danej przez „znaczących innych” do tożsamości podmiotowej, rozpoczynającej budowanie autonomii oraz odpowiedzialne kreowanie siebie. W procesie tym nie można pominąć ani dziedziczenia kulturowego, ani – szczególnie istotnego w razie konieczności dokonywania wyborów – jednostkowego definiowania siebie przez pryzmat kultury⁵³.

W indywidualnym procesie osvajania różnic istotną rolę odgrywa więc nie tylko socjalizacja dokonująca się w najbliższym otoczeniu dziecka, ale także późniejsza edukacja instytucjonalna⁵⁴. Wpisany w tok postępowania metodycznego proces polegający na uwrażliwianiu na inność w sferze postaw (budzenie tolerancji i opanowania w reakcjach na różnicę, wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów, przeciwstawianie się wszelkim formom wrogości wobec Innych/Obcych, empatia i otwartość wobec różnic), umiejętności (zdolność dostrzegania, rozróżniania i rozumienia odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Innymi/Obcymi, samoakceptacji mimo dostrzeganych różnic, rozpoznawania przejawów nierówności, niesprawiedliwości, stereotypów w postrzeganiu Innych/Obcych, poszukiwania porozumienia przez podejmowanie dialogu) i świadomości (własnej tożsamości, odrębności, niezależności, więzi grupowej, rodzinnej, lokalnej, kulturowej) ma pomóc uczniowi zdobyć kompetencje niezbędne do pomyślnego udziału w zróżnicowanej kul-

⁵² Por. idem, *Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2), s. 23–30; P.P. Grzybowski, *Wychowanie ku międzykulturowości – o poszukiwaniu człowieka w innych i obcych* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, op. cit., s. 105–123.

⁵³ J. Nikitorowicz, *Tożsamość kulturowa w kontekście wyzwań edukacji międzykulturowej* [w:] *Edukacja – różnica i tożsamość*, red. K. Rędziński, I. Wagner, Częstochowa 2005, s. 25.

⁵⁴ Por. J. Zwiernik, *Perspektywa Innego w nauczycielskiej relacji z dzieckiem* [w:] *Dziecko – sukcesy i porażki*, op. cit., s. 82–93; T. Szkudlarek, *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość* [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M. Urlińska, Toruń 1995; J. Rutkowiak, *Szanse i bariery uczenia się od outsidera* [w:] *Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej*, Kraków 1997; M. Szczepka-Pustkowska, *Uczenie się od dziecka jako outsidera*, „Ars Educandi” 2004, t. 4, s. 246.

turowo wspólnocie, a także wyrobić w nim gotowość do poddawania się zmianom⁵⁵.

Jest w tej konkluzji wyraźna wskazówka, że wychowanie do poszanowania odmienności należałoby rozpocząć jak najwcześniej, ponieważ kreowanie tożsamości nie jest rezultatem natychmiastowej czynności poznawczej, ale pojawia się w procesie twórczego wysiłku łagodzenia napięć i sprzeczności między elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i w społeczności lokalnej, a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych⁵⁶.

Przedstawione sposoby motywowania uczniów do akceptacji i tolerancji w bezpośrednim kontakcie z innością pomogły mi wypracować aksjologiczną alternatywną opcję zmieniającą kształt i jakość zdarzeń edukacyjnych oswajających z innością w zróżnicowanej kulturowo wspólnocie. Celowo dobrane teksty, w których dominował problem życzliwości, wyrozumiałości i wybaczenia, dostarczyły znakomitych okazji do rozważań nad wartością, jaką może być zróżnicowanie wspólnoty, pokazały różnorodne sposoby rozładowywania napięć i godzenia sprzeczności oraz wskazały elementarne zasady towarzyszące dorastaniu do poszanowania odrębności.

- Najważniejszym wątkiem prowadzącym do budowania takiej świadomości i postawy uczyniłam kwestię uprzytomnienia sobie własnej odmienności (każde Ja jest również Innym dla Drugiego) oraz potrzeby akceptacji i szacunku mimo odrębności.
- Następną kwestią, którą rozważałam razem z uczniami, była otwartość związana z zaciekawieniem: On, jako Inny, może mi zaoferować coś, czego nie wiem, pokazać coś, czego nie znam. Włącza się tu zasada wzajemności: co Ja mogę mu przedstawić, zaproponować, pokazać, czym zaciekawić, co jest we mnie interesującego?
- Innym zagadnieniem było skierowanie uwagi na to, co nas w tej różnorodności bardziej łączy, niż dzieli, uprzytomnienie, że więcej

⁵⁵ P.P. Grzybowski, *Wychowanie ku międzykulturowości...*, op. cit., s. 118–119; idem, *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości*, Kraków 2007; idem, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków 2008.

⁵⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, *Inni, różni, odmienni. Dziewczynki i chłopcy w wychowaniu rodzinnym i edukacji szkolnej* [w:] *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, red. R. Kwiecińska, J.M. Łukasik, Kraków 2012, s. 224–248.

między nami podobieństw niż różnic. Ważniejsze jest więc to, co wspólne.

- Równie ważne okazało się doświadczenie wpiętych pozytywnych aspektów bycia we wspólnocie: na przykład podobnych zainteresowań u rówieśników, poczucia bezpieczeństwa we wspólnocie rodzinnej, sąsiedzkiej, społecznej.
- Wraz z powstawaniem warunków do akceptacji bycia we wspólnocie pojawiła się refleksja, że niesie to niewątpliwe korzyści, ale też wiąże się z ustąpieniem z części własnej, zwłaszcza egoistycznej, wolności, przede wszystkim zaś z dostrzeganiem potrzeb innych i angażowaniem się w sprawy wspólnoty. Nieuchronne rozdźwięki i napięcia nie mogą zatruwać mentalności i usztywniać zachowań. Konflikty trzeba rozwiązywać w dialogu i przez negocjowanie.

Wychowanie do poszanowania inności we wspólnocie rozpoczęłam więc od kwestii samoidentyfikacji i samoakceptacji przez otwartość wobec każdej pojedynczej odmienności we wspólnotach rówieśniczych. Bycie w nich nie tylko zapewnia pozytywne bodźce, ale też jest źródłem ambiwalencji emocjonalnej i sytuacji konfliktowych. Ich przyczyną bywa zarówno egocentryzm, jak i osłabione relacje rodzinne i społeczne, rywalizacja połączona z poczuciem utraty części wolności lub alienacja.

Tak ujmowane wychowanie do poszanowania inności we wspólnocie wydaje się niezbędnym podłożem do kształtowania postawy współpracy i solidarności – idei tyleż wzniosłych i odległych, co domagających się włączenia w repertuar oddziaływań pedagogicznych. Odnosi się to zwłaszcza do zjawisk, w których obecność naturalnych odmienności zaczyna coraz częściej multiplikować się za sprawą zróżnicowania kulturowego. A inność, wcześniej co najwyżej akceptowana jako egzotyczna atrakcja czy ciekawostka, staje się częścią społecznej codzienności.

5.4. Dorastanie do roztropnego spożytkowania czasu i przestrzeni

Budowanie własnej tożsamości w dialogu i wśród pytań o fundamentalne wartości: rozumne korzystanie z wolności, dorastanie do empatii, odpowiedzialności i poszanowania inności w zróżnicowanej kulturowo wspólnocie, narażone jest na chaotyczne doświadczania

nie współczesnej czasoprzestrzeni⁵⁷, dla której znamienne jest z jednej strony ciągle dążenie do zsynchronizowania działania z ramami czasu obiektywnego⁵⁸ lub nawet przejęcia kontroli nad czasem, z drugiej zaś bezrefleksyjne marnotrawienie go.

Czasu i przestrzeni dziecko doświadcza najwcześniej, choć zrazu bezrefleksyjnie, nie odnosząc tych abstraktów bezpośrednio do siebie. Nie odczuwa ich w sposób podobny jak bliskość czy miłość. A przecież rośnie – w czasie; pragnie być dorosłe, ma jakieś pragnienia – czeka. Jego życiowa przestrzeń poszerza się: początkowo jest zamknięta bezpieczną granicą, ale w miarę jak dziecko się rozwija – jego życie, staje się wołaniem ze świata, próbą samodzielności i swobody, odkrywania nowych horyzontów; wtedy jest już przestrzenią, w której człowiek przebywa wespół z innymi⁵⁹.

Świadome przeżywanie czasu i przestrzeni jest ważnym elementem samowychowywania. Uprzytomnienie sobie nieubłaganego upływu czasu jest dotknięciem transcendencji – burzy naiwne wyobrażenia, że wszystko, co nas otacza, jest oczywiste i namacalne. Ważne jest, by dziecko zrozumiało, że w jednostkowej egzystencji może się stać „więźniem” swego czasu lub – nie marnotrawiąc go na cokolwiek i nie poddając się nudzie – jego „panem”⁶⁰.

Zdaniem filozofów i socjologów⁶¹ dążenie do panowania nad czasem przerodziło się w permanentny i wszechobecny pośpiech. Z jednej

⁵⁷ Posługuję się terminem *czasoprzestrzeń* w znaczeniu antropologicznym. Por. Z. Cackowski, *Czasoprzestrzeń ludzkiego życia [w:] Czas, wartości i historia. Studia nad aksjologią czasu historycznego*, red. Z.J. Czarnecki, Lublin 1990, s. 29–37; J. Adamowski, *Ustanawianie, struktura i parametry przestrzeni językowo-kulturowej [w:] idem, Kategoria przestrzeni w folklorze. Studium etnolingwistyczne*, Lublin 1999, s. 13–28.

⁵⁸ Określenie Stephena Bertmana *człowiek synchroniczny* zaczerpnęłam z pracy E. Tarkowskiej, *Między pracą a konsumpcją (z kulturą terażniejszości w tle) [w:] Od kontestacji do konsumpcji. Szkice o przeobrażeniach współczesnej kultury*, red. M. Kempny, K. Kiciński, E. Zakrzewska, Warszawa 2004, s. 95–96. Por. też.: T. van Leeuwen, *Czas w dyskursie [w:] Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, op. cit., s. 491–514.

⁵⁹ B. Skarga, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 1997, s. 150.

⁶⁰ To znaczenie czasu obrazuje metafora czasu jako substancji. Życie to pewna ilość tej substancji. Można ją marnować, trwonić lub oszczędzać, dobrze wykorzystać, zawsze jednak się kończy. Por. G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988, s. 91.

⁶¹ Za szczególnie ważną uznaję socjosemantyczną interpretację kategorii czasu wolnego. Por. na ten temat: E. Tarkowska, *Czas społeczny a czas wolny: koncepcje i współczesne przemiany [w:] Kobieta i kultura czasu wolnego*, red. A. Żar-

strony wymuszany globalizacją, z drugiej jest to tylko konsekwencja hedonizmu i konsumpcjonizmu. Tworzy się „kultura” szybkości i skuteczności, które mają zapewnić natychmiastowe, choćby krótkotrwałe, zadowolenie i zaspokoić pragnienie posiadania.

Mechanizmy regulujące sposoby sprawowania kontroli nad czasem: komodyfikacja (utowarowienie), kompresja (prędkości/przyśpieszenia), kolonizacja (przez narzucenie czasu standardowego, stref czasowych, czasu światowego oraz globalizacji czasu przemysłowego)⁶², powodują, że życie straciło swoją ciągłość i ukierunkowanie, a stało się sumą „chwil obecnych”⁶³. Nie ma czasu na kontynuację, zakotwiczenie, zachowanie tradycji, a także cierpliwość i wytrwałość, premiowana jest natomiast szybkość i skuteczność⁶⁴. W miejsce trwałości zadomowiła się na stałe przemijalność⁶⁵, której przejawami są starania ludzi do przystosowania się do zmian następujących w szybkim tempie (przyspieszyło niemal wszystko)⁶⁶. Zadowolenie musi być natychmiastowe – w przeciwnym razie robimy się niecierpliwi (powszechny staje się „syndrom niecierpliwości”⁶⁷).

Takie „utowarowienie” czasu jest zgubne z pedagogicznego punktu widzenia. Słabną zjawiska ważne dla życia wspólnotowego: zakotwiczenie w tradycji i potrzeba kontynuacji. Dewaluuje się takie cechy, jak cierpliwość i wytrwałość, konieczne w odpowiedzialnym

nowska, A. Szwarc, t. 7, Warszawa 2001, s. 17–33; eadem, *Niepewność przyszłości i dominacja orientacji prezentystycznej: dawne i nowe elementy stylów życia w Polsce*, „Kultura i Społeczeństwo” 1987, nr 3, s. 135–150.

⁶² B. Adam, *Czas*, tłum. M. Dera, Warszawa 2010, s. 144–173.

⁶³ Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska, Kraków 2009, s. 40.

⁶⁴ E. Tarkowska, *Zygmunt Bauman o czasie i procesach detemporalizacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 2005, nr 3.

⁶⁵ Nieuchronność przemijania czasu wynika z czasowej struktury rzeczywistości: przeszłość jest tym, co już minęło, a przecież jeszcze jakoś trwa; teraźniejszość jest tym, co trwa, a jednocześnie przemija, jest bezwymiarowym punktem, którego nie można zatrzymać, ponieważ ginie w tym samym momencie, w którym się pojawia; przyszłość jest tym, czego jeszcze nie ma, a przecież istnieje potencjalnie w postaci wielu możliwych wariantów tego, co nadejdzie. Por. A. Nowicki, *Człowiek wobec czasu* [w:] *Czas w kulturze*, red. A. Nowicki, Lublin 1983, s. 10.

⁶⁶ J. Gleick, *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, tłum. J. Bieroń, Poznań 2003.

⁶⁷ Z. Bauman, *Razem, osobno*, tłum. T. Kunz, Kraków 2003, s. 95; idem, *Życie na przemiał*, tłum. T. Kunz, Kraków 2004, s. 170; idem, *Przedmowa* [w:] Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (Kon)teksty pedagogiczne*, Poznań–Toruń 1996, s. 10–11.

projektowaniu siebie. Skraca się perspektywa i skala: przywiązujemy większą wagę do tego, co pilne, niż do tego, co ważne⁶⁸, przedkładamy błahe, byle przyjemne, nad to, co trudne, ale istotne⁶⁹. Wymuszony, pozbawiony racjonalności wyścig z czasem czyni ludzi niewolnikami samych siebie.

Abstrakcyjność i „filozoficzność” pojęcia czasu nie dają się łatwo przełożyć na skuteczne oddziaływania pedagogiczne. Pomocna w tym może być jedynie sztuka i literatura, ponieważ przemawiają ekspresyjną metaforą⁷⁰, przekładają metafizyczność na przejmujący obraz. Inicjowanie dyskursu dziecięcego wokół tak skomplikowanego pojęcia w naturalny sposób czyni materiał literacki nośnikiem filozoficznych treści, falsyfikuje sytuacje, które staną się wcześniej czy później doświadczeniem osobistym.

Refleksja nad „wychowawczą mocą czasu” w projekcie zorientowanym na wzrastanie ku roztropnemu spożytkowaniu czasu i przestrzeni okazała się ważna z co najmniej z kilku powodów:

- uwrażliwia na racjonalne gospodarowanie czasem wolnym, zapewniając przykłady wypełniania go sensownymi treściami i formami zachowań;
- wyzwala namysł nad doświadczaniem wolności (albo przymusu) wykonywania określonych działań oraz doświadczaniem wolności od konieczności ich wykonywania;
- pozwala rozpoznać zagrożenia wynikające z nadmiernego zawłaszczania czasu wolnego przez iluzoryczną rzeczywistość wirtualną, osłabiającą doświadczanie samodzielności oraz chęć podejmowania ryzyka i przyjmowania na siebie odpowiedzialności za własne wybory i czyny⁷¹.

⁶⁸ Wstępne rozpoznanie uwikłanej w pośpiech kultury codzienności sformułowała też A. Korzeniecka-Bondar w wystąpieniu *O konieczności i możliwościach łączenia życia osobistego i intelektualnego (analiza przy użyciu kategorii czasu)* podczas XXV Letniej Szkoły Młodych Pedagogów (13.09.2011 r. w Kazimierzu).

⁶⁹ J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, Warszawa 1992, s. 6.

⁷⁰ W lingwistycznych badaniach czasu akcentuje się metaforyczny charakter tej kategorii. Por. A.B. Burzyńska, A. Libura, *Obraz czasu w języku potocznym i naukowym* [w:] *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, op. cit., s. 136; A. Różyło, *Językowy obraz świata, poetycka wizja świata a punkt widzenia* [w:] *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, op. cit., s. 43.

⁷¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, op. cit., s. 303–324.

Świadomość bezapelacyjnego uwikłania w czasie, który jest atrybutem egzystencji, powinna zaowocować roztropnym rozporządzeniem nim. Potrzebne jest tu kształcenie nawyków wespół z pobudzaniem refleksji nad tym, jak mądrze nie ulec zniewoleniu pośpiechem, ale też nie marnotrawić danego nam czasu.

Kwestią wyboru jest również organizacja przestrzeni, która przesądza o możliwościach dziecięcego uczestnictwa w kulturze⁷². W przestrzeni bowiem można się czuć jak w klatce lub rzeczywiście pozostać w zamkniętym kręgu łatwych przyzwyczajzeń, lenistwa umysłu i wyobraźni. W ten sposób tworzy się przestrzeń wewnętrzna, której szkodzi uleganie wygodnym lub modnym stereotypom i wieczny pośpiech, gdy brakuje czasu, by wejrzeć w siebie, ale także pomyśleć o innych i o tym, co się dzieje wokół. W pielęgnowanej przestrzeni wewnętrznej nie może się zagnieździć egoizm i krótkowzroczność, destrukcyjne dla przestrzeni realnej, którą powinniśmy współtworzyć przez różne aktywności.

U podstaw tych założeń leży przekonanie o znaczeniu miejsc odpowiedzialnych za zmianę i za każdą życiową aktywność ucznia. Kategoria miejsca może bowiem stymulować, wspierać procesy interpretacji, twórczej reinterpretacji oraz kreacji uaktywniających/wyzwalających się w miejscach znaczących. Jeśli miejsca mają pedagogiczny sens (pedagogiczność przestrzeni), to szczególnego znaczenia nabiera pytanie o *pedagogikę miejsca*, czyli o wychowanie, które będąc ingerencją, zawsze dokonuje się „gdzieś” i ma swoje „miejsce”, zapewnia nasiąkanie znaczeniami w otaczającej wychowanka przestrzeni. „Można zatem powiedzieć, że miejsce wychowuje, i utożsamić je z wychowaniem, rozumieć je podmiotowo i mówić o «miejscu wychowującym»”⁷³ oraz o znaczeniach zapośredniczonych

⁷² Badacze przestrzeni rozróżniają: przestrzeń fizyczną (zewnątrzne środowisko fizyczne, które determinuje zachowanie człowieka), symboliczną, matematyczną, percepcyjną, psychologiczną, obiektywną, subiektywną (por. M. Krauz, *Przestrzeń opisu (na przykładzie opisu postaci)* [w:] *Przestrzeń w języku i w kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, red. J. Adamowski, Lublin 2005, s. 135–136) oraz trzy kategorie przestrzeni: przestrzeń w sensie językowo-geograficznym, przestrzeń w sensie językowo-społecznym, przestrzeń kreowaną (por. T. Skubalanka, *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*, Lublin 2000, s. 135), a także rozgraniczają pojęcia przestrzeni-obszaru i miejsca-punktu (por. Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morocińska, Warszawa 1987).

⁷³ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa* [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 26.

przez miejsce. Miejsce więc nie tylko jest „kawalkiem geografii”: przede wszystkim „pozwala” na coś, „dopuszcza”, „umożliwia” coś⁷⁴; miejsca coraz wyraziściej mówią o tym, kim jest człowiek, bo nie istnieją bez znaczeń, które człowiek im nadaje⁷⁵.

Dla pedagoga świadomego roli miejsca głównym motywem staje się potrzeba badawczego działania, które wywoła autokreację ucznia: diagnozuje środowisko, projektuje zmianę i współrealizuje zamierzenia. Dba o rozwijanie partnerstwa pomiędzy rodziną, szkołą i lokalną społecznością, tym samym przyczynia się do współtworzenia wspólnot ludzi kreowanych przez miejsce i kreujących miejsce. „Bazuje w tym na edukacji, która integruje wymienione mikrosystemy (spoiwem wspólnoty rodziny, szkoły i gminy są «sprawy» związane z uczeniem się) i która stanowi treść animacyjnego działania (uczenie się razem, przez siebie, dla siebie ożywia społeczność)”⁷⁶.

Koncepcja otwarcia się szkoły na środowisko, w którym działa uczeń⁷⁷, wywodzi się z teorii uczenia się jako procesu przebiegającego w różnorodnych przestrzeniach⁷⁸.

Miejscem, które pozwala się pedagogom wypełniać określonymi znaczeniami, a także pozwala im otworzyć się na znaczenia ważne dla dzieci, jest przestrzeń prywatna (podwórka, centrum handlowego, placu zabaw, środków komunikacji, basenu, lodowiska). Uważna obecność pedagoga w różnych praktykach kulturowych dzieci umożliwia mu wniknięcie w dziecięce sposoby uzgadniania znaczeń, konstruowania wiedzy osobistej, systemu wartości⁷⁹, jak również stwarza szansę racjonalnego zaaranżowania przestrzeni do spotkań. Grupy podwórkowe bywają wartościowym miejscem socjalizacji, w którym dzieci zróżnicowane ze względu na wiek i płeć uczą się współpracy

⁷⁴ J. Bruner, *Kultura edukacji*, op. cit., s. 163–179.

⁷⁵ Z. Bauman, *O turystach i włóczęgach, czyli bohaterach i ofiarach ponowoczesności* [w:] J.P. Hudzik, J. Mizińska, *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, Lublin 1997.

⁷⁶ M. Mendel, *Pedagogika miejsca...*, op. cit., s. 32; T. Szkudlarek, *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość* [w:] J.P. Hudzik, J. Mizińska, *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, op. cit., s. 152.

⁷⁷ M. Mendel, *Pedagogika miejsca...*, op. cit., s. 35; A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 58.

⁷⁸ E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007, s. 6.

⁷⁹ J. Zwiernik, *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, op. cit., s. 420.

i współdziałania, nabywają doświadczenia w związku z odgrywaniem określonych ról społecznych⁸⁰.

Uchwycony obraz dziecięcej codzienności odsłania różne wymiary środowiska lokalnego i jego możliwości w stwarzaniu najmłodszemu pokoleniu szans na to, aby mogło zdobywać i kreować doświadczenia społeczne, odkrywać wartości środowiska naturalnego, pozyskiwać miejsca do zabaw, poznawać świat czy racjonalnie postrzegać role osób dorosłych. Sprzyja diagnozie środowiskowo-instytucjonalnych wymiarów dzieciństwa, a więc tych doświadczeń, które budują kulturę dziecięcą, wynikają z codziennego życia w przestrzeni prywatnej⁸¹.

Wychowanie do mądrego korzystania z czasu i przestrzeni jest istotnym wyzwaniem pedagogicznym, szczególnie w warunkach demokratyzacji życia społecznego, w których „o miejsca toczy się walka, miejsca są okupowane. Można je i można nimi wygrać lub przegrać”⁸². Z badań Marii Mendel wynika, że współcześnie dla coraz większej liczby dzieci przestrzenią, w jakiej lubią przebywać, stają się miejsca wokół szkolnych automatów i sklepików, poza szkołą zaś – centra handlowe, bary szybkiej obsługi, przestrzenie wirtualne. Zgodnie z interesem wielkich korporacji dokonuje się, jak mówi M. Mendel, „ometkowanie” („metka na sercu szkoły wyraża między innymi to, że grupa celowa korporacji, jaką stanowią dzieci i młodzież szkolna, została zdobyta”), zawłaszczenie, kolonizacja miejsc tętniących uczniowskim życiem społecznym oraz urabianych w nich i za ich pośrednictwem tożsamości⁸³.

Nie godząc się na zastany kształt rzeczywistości, pedagog animator miejsca ma obowiązek świadomie ingerować w obszary będące zagrożeniem dla uczniowskiej tożsamości. Kształcenie w tym zakresie

⁸⁰ Eadem, *Dziecięca codzienność...*, op. cit., s. 419, 413.

⁸¹ B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Stulecie dziecka: między mitem a zniewoleniem* [w:] *W służbie dziecku – blaski i cienie*, red. ks. J. Wilk, Lublin 2003, s. 91.

⁸² T. Szkudlarek, *Parcelacje. Topografie społeczeństwa wiedzy* [w:] *Pedagogika miejsca...*, op. cit., s. 202–203.

⁸³ M. Mendel, *Ometkowane serce szkoły* [w:] *Pedagogika miejsca*, op. cit., s. 271–281; eadem, *Ometkowane serce szkoły. O tym, jak widać w szkole ślady wielkich korporacji w przestrzeni uczniowskiej i co one znaczą* [w:] *Wychowanie, t. 3: Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 231. Badania nad przestrzeniami i miejscami szkoły prowadził też A. Nalaskowski, a także J. Nowotniak. Por. A. Nalaskowski, *Przestrzenie...*, op. cit.; J. Nowotniak, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin 2002.

– jak każdy proces – wymaga czasu i metody, a więc działań przemyślanych, zorganizowanych i celowych.

Zaprezentowane w tej części pracy rozważania wskazują kierunek dalszych poszukiwań. Z namysłu nad tekstowym obrazem świata podręczników i zainicjowanym językowym obrazem świata uczniów bierze początek postulat całkowicie odmiennego rozumienia dziecięcej wiedzy osobistej uaktywnionej w językowym obrazie świata, będącej w konfrontacji z wiedzą publiczną czerpaną ze znaczeń zawartych w tekstach podręcznikowych. Rozważania wskazują nowe możliwości nauczania rozumianego nie jako kierowanie procesem przyswajania wiadomości, rozwijania umiejętności i wykształcania nawyków, lecz jako wyzwalamie i rozwijanie zdolności poznawczych, kształtowanie postaw badawczych, a nade wszystko wzbudzanie gotowości do określania własnego miejsca w świecie realnym i w świecie wartości, dzięki któremu dziecko staje się świadomym swej egzystencji indywiduum.

Zaproponowany projekt edukacji zorientowanej na wzrastanie ku wartościom jest próbą stworzenia warunków do interioryzacji wartości składających się na wspólny, elementarny i nieredukowalny kodeks ludzkiej egzystencji. Kodeks ten ma charakter osobisty, a nie narzucony – staje się etycznym wyposażeniem, busolą, nie zaś dyscyplinującym regulaminem, składającym się z nakazów i zakazów, powiązanych z systemem kar i nagród. Z niewewnętrznej etyki rodzi się zazwyczaj koniunkturalizm i oportunizm. Dyskurs niejako z natury wpisuje się w długotrwały i złożony proces, obejmujący różne oddziaływania wychowawcze, nieobliczone na doraźne czy powierzchowne skutki. Odroczenie oczekiwanych rezultatów jest obarczone niepewnością, jak każde działanie w „materiale” różnorodnym i zmiennym.

6. Wybór jakościowych strategii badawczych

Zainteresowanie dyskursem dziecięcym i podręcznikowym nie ma prostych odniesień do zagadnień podejmowanych w tradycji badań pedagogicznych. Obowiązujące w nich rygory i standardy nie stanowią wystarczającego zaplecza metodologicznego i nie dostarczają instrumentarium adekwatnego do dynamicznego zjawiska, jakim jest dyskurs dziecięcy z jego wielorakimi uwikłaniami kulturowymi.

Dyskurs dziecięcy należy do sfery aktywności poznawczej. Uzasadnienia teoretyczne dla badań w tym obszarze znajdują oparcie w podejściu jakościowym. Wpisuje się ono w nurt badań interpretatywnych, których częścią jest kognitywistyka¹.

6.1. W poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego

Badania jakościowe oraz ilościowe są przypisywane do przeciwstawnych stanowisk filozoficzno-teoretycznych, obejmujących ontologiczną i teoriopoznawczą wizję świata.

Badania ilościowe uprawia się w ramach pozytywistycznego podejścia badawczego, które przyjmuje, że rzeczywistość jest obiektyw-

¹ Por. W.L. Neuman, *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*, Boston-London-Toronto-Sydney-Tokyo-Singapore 1994, s. 61–75.

Badania jakościowe – ze względu na znaczenie przypisywane interpretacjom – określa się również jako badania interpretatywne (bądź paradygmat albo podejście interpretatywne). Por. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. K. Podemski [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 51–54; D. Urbaniak-Zajac, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna* [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008, s. 191–198; eadem, *O problemach towarzyszących badaniom jakościowym*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2, s. 27.

nie dana i dostępna nauce dzięki efektywnym i rzetelnym metodom, gwarantującym neutralność sposobów poznania świata. Zwolennicy tego podejścia, wzorując się na naukach przyrodniczych, zakładają, że da się ją przewidywać, gdyż rzadzi się pewnymi stałymi i względnie regularnymi prawidłowościami. Podobnie naturę jednostki uważa się za stałą, a jej zachowania uznaje za odtwarzanie pewnych istniejących *a priori* wzorców².

Podejście jakościowe, które przyjął, jest przejawem nowego rozumienia zjawisk, dla których dotychczasowe modele badawcze okazują się niewystarczające. Uwolnione od restrykcyjnych, arbitralnie narzuconych i bezwzględnie egzekwowanych procedur, przeciwstawiając się przejętym przez humanistykę z nauk ścisłych klasycznym badaniom ilościowym, wskazuje nowe obszary badawcze i tworzy podwaliny pod całkowicie odmienne postrzeganie natury zjawisk edukacyjnych.

Typ, charakter, sposób organizowania badań właściwych podejściu jakościowemu mają szczególne znaczenie w rzeczywistości edukacyjnej, jeśli się ją widzi w całej złożoności i zmienności oddziaływań, skomplikowanych uwikłań i wielowymiarowych skutków, a więc jako pole różnorodnie zdeterminowanych zdarzeń.

Zaplanowanie badań wymagało przyjęcia kilku fundamentalnych założeń:

- Prawda w kognitywizmie jest uczłowieczona, zatem z założenia nie musi mieć statusu prawdy obiektywnej. Powstaje w trybie intersubiektywnego postępowania interpretacyjnego. Dotyczy bowiem ludzkiej aktywności poznawczej – z natury naznaczonej subiektywizmem na poziomie semantyki i pragmatyki – która zawiera w sobie odmienne intencje podmiotów, różne punkty widzenia i perspektywy, różne postawy i wyznawane wartości, a także różne sposoby kategoryzacji w ustalaniu znaczeń (oparte m.in. na kryteriach prototypu, profilu, podobieństwa)³.

² Por. A. Zybortowicz, *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Toruń 1995, s. 59, 62. Por. też: D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Warszawa 2009, s. 54–58; U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2010, s. 30–33.

³ Por. H. Kardela, *Gramatyka kognitywna jako globalna teoria języka [w:] Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław 1992, s. 15; R. Kalisz, *Językoznawstwo kognitywne w analizie pragmatyki językowej [w:] Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź 2006, s. 237; R.W. Langacker, *Grammar...*, op. cit., s. 203–245 (za: E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach...*, op. cit., s. 52). Por. też: M.B. Miles i A.M. Huber-

- Wiedza nie jest dana, nie służy formułowaniu praw pomocnych w kontrolowaniu i przewidywaniu zjawisk, ale jest kreacją ludzkiego umysłu, służy interpretacji i tworzeniu znaczeń⁴.
- Badacz nie ma bezpośredniego dostępu do rzeczywistości, jest ona rozpoznawana zawsze za pośrednictwem wyrażanego głównie poprzez język kulturowego obrazu świata⁵. Nie ma więc jednej prawdziwej wykładni rozumienia danego fragmentu świata⁶.

Uznanie powyższych założeń tworzy nowe tło, a także podstawy rozumienia nauczania skupionego na dziecięcej aktywności poznawczej. W konsekwencji zmienia się charakter badań:

- Ze względu na społeczną, symboliczno-kulturową naturę języka badania jakościowe rekonstruują złożone i procesualne zjawiska w dynamicznym kontekście wydarzeń społecznych⁷.
- Znaczenia tworzone przez uczniów bada się w naturalnych (szkolnych/edukacyjnych) warunkach ich funkcjonowania, z myślą o interpretacji tego, jak dzieci rozumieją świat, w którym żyją⁸.
- Weryfikowalność rezultatów badań nie może się odnosić do jakichś wcześniej przyjętych hipotez, które by zakładały istnienie ilościowej zależności między zmiennymi. Żadne dane statystyczne, jakkolwiek byłyby rozległe i rzetelne, nie służą wyznaczonemu celowi: uwidocznieniu procesów, które zwykle są ukryte pod powierzchnią rutynowego, nawykowego zachowania.

man, *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok 2000; D. Urbaniak-Zajac, *O problemach...*, op. cit., s. 24; J. Piekarski, *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 102.

⁴ J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz...*, op. cit., s. 12–15.

⁵ Ibidem, s. 30.

⁶ Idem, *Lingwistyka kulturowa...*, op. cit., s. 8.

⁷ H. Kardela, *Gramatyka kognitywna...*, op. cit., s. 18. Por. też: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Wprowadzenie* [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2001, s. 22; S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław 2008, s. 34–35.

⁸ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, tłum. M. Kwiecińska, „Socjologia Wychowania”, Acta Universitatis Nicolai Copernici, XIII, z. 317, Toruń 1997, s. 6. Por. też: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 19–56; D. Silverman, *Interpretacja...*, op. cit., s. 59, 65; U. Flick, *Projektowanie...*, op. cit., s. 22.

Tak więc w podjętej próbie zrekonstruowania znaczeń wpisanych w dyskurs podręcznikowy i uczniowski, odwołując się do strategii badań jakościowych, podważam zasadność procedur stosowanych w badaniach ilościowych: sformułowania wyjściowej hipotezy, zakładającej istnienie zależności między zmiennymi i tym samym domagającej się potwierdzenia w rezultatach badań⁹.

Przyjęcie strategii badań jakościowych wymaga konsekwentnego przestrzegania zasady otwartości: interdyscyplinarne stanowisko kognitywistyczne traktowałam więc za Herbertem Blumerem jako źródło „pojęć uwrażliwiających”¹⁰. „Wrażliwość teoretyczna” – nieodzowna w badaniach jakościowych – pomagała zachować w obserwacji określonych zjawisk edukacyjnych niezbędną wnikliwość, nie podsuwała sugestii co do wyników obserwacji. Wskazywała jeden z możliwych sposobów rozważania rzeczywistości, konstytuującej się w miejscu, w którym wiedza publiczna, wystandaryzowana i utwierdzona w podręczniku, przecina się z osobistą wiedzą dziecka, zanurzoną w jego indywidualnym, nieustannie wzbogacanym doświadczeniu¹¹.

W konkretnych sytuacjach dydaktycznych ta dwubiegunowość jest terenem wzajemnych oddziaływań, rzadko spójnych, niesprzecznych. Badania jakościowe wyprowadzone z filozoficzno-metodologicznych

⁹ Por. D. Urbaniak-Zajac, *O problemach...*, op. cit., s. 23; eadem, *O stosowaniu teorii pedagogicznej w praktyce edukacyjnej* [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2002, s. 223–234; J. Piekarski, *Koncepcje działania i praktyka edukacyjna – uwagi teoretyczno-metodologiczne* [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, op. cit., s. 63–78. Por. też: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, op. cit., s. 316.

¹⁰ H. Blumer, *Jaki błąd tkwi w teorii społecznej?* [w:] idem, *Interakcjonizm symboliczny*, Kraków 2007, s. 114, 116.

¹¹ Teoretyczne uzasadnienie badań jakościowych wzbudza niekiedy wątpliwości natury metodologicznej: posiadana wstępna wiedza, zwłaszcza ta pochodząca z teorii, miałaby bowiem nie tyle ukierunkowywać poznanie, co je zniekształcać (przystępując do badań, najlepiej „wszystko zapomnieć o badanym przedmiocie”). Owa „wstępna ateoretyczność” poddana została w latach późniejszych krytyce, jako z jednej strony niemożliwa do osiągnięcia, a z drugiej szkodliwa (zarzut naiwnego empiryzmu). D. Urbaniak-Zajac twierdzi, że planując badania jakościowe, nie możemy się uwolnić od „obciążeń teoretycznych. Bardziej przekonujące są argumenty przemawiające za teoretycznymi możliwościami badań jakościowych, niż dyrektywne odbieranie im tego prawa”. Por. D. Urbaniak-Zajac, *O problemach...*, op. cit., s. 28–29.

przesłanek kognitywizmu pozwalają uchwycić najistotniejsze składniki tej niestabilnej, procesualnej rzeczywistości edukacyjnej.

Teoretyczne uzasadnienie dla badań dyskursu podręcznikowego i uczniowskiego odnalazłam w modelu *Tetraeder*, ustanowionym w kognitywistycznym programie badawczym¹². Wyprowadzone z niego wybrane immanentne elementy języka jako narzędzia komunikacji porządkowały i kierunkowały badaną rzeczywistość, czyli:

- materiał językowy (dyskurs podręcznikowy),
- recypujący podmiot (dyskurs uczniowski),
- sytuacje wypowiedzi (wyzwalanie dyskursu uczniowskiego w inspirującym i pobudzającym środowisku),
- czasowe i przestrzenne określenie wypowiedzi (tło kulturowe dyskursu podręcznikowego i uczniowskiego).

Zaplecze teoretyczne jakościowych badań zakłada otwarty charakter analiz, pozwala wnikać w podręcznikowe i uczniowskie sposoby konstruowania obrazu świata. Aby zaobserwować te sposoby wyprowadziłam inne warunki uzasadnienia jakościowych badań dwóch dyskursów: empiryczność¹³, rozumianą jako interpretację auten-

¹² J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz...*, op. cit., s. 38. Program minimalny badania językowego obrazu świata i jego systematyczny opis przedstawia także J. Bartmiński w pracy *Językowe podstawy obrazu świata*, op. cit., s. 20–21.

¹³ Kryterium empiryczności domaga się doprecyzowania. W podejściu ilościowym utożsamia się ją najczęściej ze sprawdzalnością, mierzalnością, linearnością. Inaczej rozumie się empiryczność badań jakościowych. W procesie interpretacji wagi nabiera odwoływanie się do doświadczenia jako źródła wiedzy i kryterium jej sprawdzania, a także sposobu, w jaki doświadczenie jest gromadzone. Por. D. Urbaniak-Zajac, *Kilka uwag o pedagogice empirycznej* [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 156; eadem, *O problemach...*, op. cit., s. 23. Por. też: eadem, *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 209–222; eadem, *O stosowaniu teorii pedagogicznej...*, op. cit., s. 223–234; J. Piekarski, *Koncepcje działania...*, op. cit., s. 63–78.

W jakościowych badaniach kognitywistycznych – za sprawą empiryczności – zapoczątkowane zostało nowe spojrzenie na badanie ludzkich zdolności poznawczych. Por. P. Więckowski, *Młot na językoznawców, czyli o metodologii generatywizmu Chomsky'ego* [w:] *Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje*, red. P. Stalmaszczyk, Kraków 2008, s. 44–45. Por. też: H. Kardela, *Metodologia językoznawstwa kognitywnego* [w:] *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, op. cit., s. 197–230; K. Korzyk, *Semantyka kognitywna – problemy i metody* (*Kilka uwag natury filozoficznej*) [w:] *Język a kultura*, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław 1992, s. 57, 68.

tycznych zachowań w naturalnych warunkach (przestrzeni i czasie), oraz obiektywność¹⁴, pojmowaną jako intersubiektywna sprawdzalność, wiarygodność, niespekulatywność.

6.2. Rozszerzenie perspektywy, czyli o kognitywistycznych kategoriach badawczych

Przedstawione założenia jakościowych badań kognitywistycznych zawarte w podejściu krytyczno-emancypacyjnym pozwoliły rozpoznać i wyartykułować odmienności dwóch dyskursów: apriorycznie ustanowionego dyskursu podręcznikowego oraz wyzwalanego w inspirowanym środowisku edukacyjnym dyskursu uczniowskiego¹⁵.

¹⁴ Obiektywność pojmowana jest przez kognitywistycznych badaczy nie jako niezależna zewnętrzność poddająca się weryfikacji, ale jako intersubiektywna sprawdzalność, ujawniająca się w trakcie wypracowywania „kroków” postępowania interpretacyjnego, które można nie tylko powtarzać, stosując daną metodę, ale przede wszystkim modyfikować, uzasadniając wprowadzone zmiany. Por. J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz...*, op. cit., s. 38.

O zmianach w rozumieniu – uobecnionego w badaniach jakościowych – kryterium obiektywności świadczy konieczność doprecyzowania tradycyjnych nazw kryteriów nazwami dodatkowymi, sygnalizującymi nowe treści. Są to: obiektywność (czyli możliwość potwierdzenia), rzetelność (czyli ufność, sprawdzalność), trafność wewnętrzna (czyli wiarygodność, autentyczność), trafność zewnętrzna (zakres transferu, zakres dopasowania), wykorzystywanie (czyli zastosowanie, orientacja na działanie). Por. M.B. Miles i A.M. Huberman, *Analiza...*, op. cit.; D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu kryteriów...*, op. cit., s. 209–222; eadem, *O problemach...*, op. cit., s. 24; J. Piekarski, *O drugoplanowych warunkach...*, op. cit., s. 102.

¹⁵ Badacz z pozycji krytyka emancypacyjnego „rozważa świat z perspektywy jego niedoskonałości. Jest postrzegany jako tropiciel tego, co ukryte. Dostrzega mechanizmy zniewalające zarówno jednostkę, jak i społeczeństwo, demistyfikuje narzucone znaczenia, demaskuje fałszywą świadomość skrywającą się za ideologiami społecznymi, odsłania interesy kryjące się pod powierzchnią rzeczywistości, docierając do jej głębszych pokładów. Jest obrońcą sprawiedliwości”. T. Bauman, *Badacz jako krytyk* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, op. cit., s. 195–198. Kompetencja emancypacyjna jest pojmowana jako „wyuczalna i dynamiczna sprawność podmiotu (indywidualnego/zbiorowego), wyrażająca się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprivacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągania nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia”. Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995, s. 106; eadem, *Pedagogika emancypacyjna...*, op. cit.

Badając oba dyskursy, posłużyłam się wypracowanymi i stosowanymi w badaniach kognitywistycznych elementarnymi kategoriami: tekstowego obrazu świata oraz językowego obrazu świata.

Tekstowy obraz świata rekonstruowałam z wyprowadzonych z dyskursu podręcznikowego znaczeń, które pogrupowałam w czterech modelach środowiskowych. Są to modele:

- mikrosystemowy – obejmuje wzorce czynności, ról, stosunków międzyludzkich, z jakimi dziecko spotyka się w danym środowisku: rodzinnym (rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, inni krewni), szkolnym (uczniowie, ich rodzice, nauczyciele oraz inni pracownicy szkoły), a także towarzyskim (przyjaciele, koledzy oraz przygodnie napotkane osoby);
- mezosystemowy – odnosi się do relacji między różnymi środowiskami: względnie stałymi, takimi jak szkoła, dom, miejsce pracy, ale także związanymi ze zmianą otoczenia, takimi jak przeprowadzka, wyjazd na wakacje, nowe relacje między poznanymi ludźmi;
- egzosystemowy – skupiony jest wokół układów zewnętrznych, które oddziałują pośrednio na dziecko i rodzinę żyjącą w określonym środowisku fizycznym (materialnym) i społecznym, obcującą z ludźmi i z przedmiotami, podlegającą organizacji przestrzennej i czasowej;
- makrosystemowy – istnieje lub może istnieć w ramach danej subkultury lub kultury, ujmowanej jako całość łącznie z leżącą u jej podstaw ideologią, systemem przekonań czy wreszcie z utrwalonymi tradycją wzorami, względnie niezależnymi od regulacji formalnoprawnych i wpływu bieżących zdarzeń¹⁶.

¹⁶ W badaniach wykorzystałam koncepcję modeli środowiskowych Urie Bronfenbrennera. Por. U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Mass. 1979, s. 22–27. Za: A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia...*, op. cit., s. 186–188. Spośród istniejących propozycji porządkowania słownictwa inspirująca jest też koncepcja Rudolfa Halliga i Walthera von Wartburga. Obecny w niej schemat ukazuje podział słownictwa niemieckiego na trzy wielkie strefy pojęciowe: ŚWIAT – grupuje pojęcia odnoszące się do świata zewnętrznego, CZŁOWIEK – obejmuje pojęcia odnoszące się do fizycznego, duchowego i społecznego bytu człowieka, oraz CZŁOWIEK i ŚWIAT – zawiera pojęcia wyrażające stosunek człowieka do świata zewnętrznego. W obrębie tych trzech klas autorzy dokonują coraz bardziej szczegółowych podziałów, aż do wyodrębnienia najmniejszych pól językowych, wypełnionych konkretnymi słowami. Uniwersum podzielono zgodnie z potocznym poczuciem językowym, będącym odbiciem antropocentrycznego punktu widzenia rzeczywistości. R. Hallig i W. von Wartburg, *Begriffssystem als Grundlage für die Lexikographie. Versuch*

Skonstruowany „klucz subkategorialny” umożliwił podział grup semantycznych w tekstowym obrazie świata zgodnie z antropocentrycznym punktem widzenia rzeczywistości. Modele środowiskowe określają porządek rozwoju społecznego dziecka i składniki współtworzące jego rozszerzający się świat. Postrzegają jednostkę jako jeden z elementów środowiska (fizycznego, społecznego, ekologicznego oraz biogeograficznego), który wchodzi w różne interakcje z innymi jego składnikami. Składniki te nie determinują rezultatów rozwoju i wychowania dziecka, ale stanowią warunki i okoliczności, w których zachodzą procesy mające dalekosiężny wpływ na osobowość.

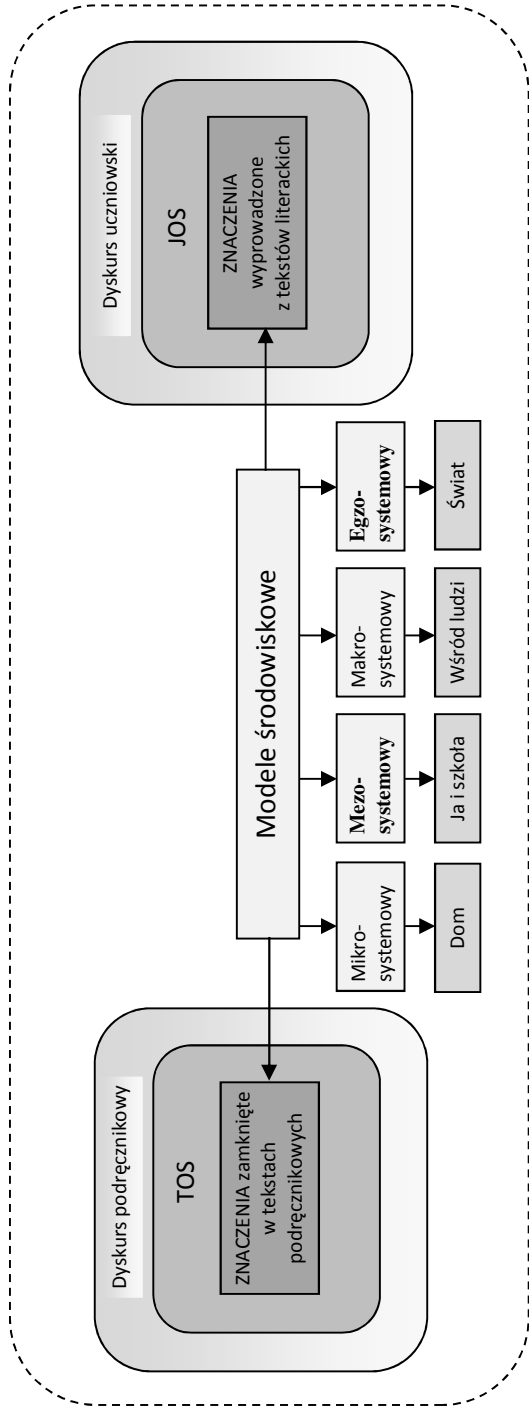
Uznałam, że stosując wyprowadzony z modeli środowiskowych układ tematyczny, zbadam wyprofilowany w podręczniku zestaw typów relacji, jakie dziecko nawiązuje w procesie wrastania w rzeczywistość: relacje interpersonalne w rodzinnym otoczeniu, relacje powstające podczas przekraczania najbliższego środowiska i aktywnego uczestniczenia w nowej zbiorowości, a także relacje wynikające ze związków – choć nieoczywistych – dalszego otoczenia ze środowiskiem rodzinnym.

Modele środowiskowe wraz z wyznaczonymi relacjami społecznymi stały się rodzajem kierunkowskazów podczas rekonstruowania uaktywnionego w dyskursie dziecięcym językowego obrazu świata¹⁷.

Objęte refleksją metodologiczną obszary badań, powiązania między nimi oraz wewnętrzną złożoność obu dyskursów, dziecięcego i podręcznikowego, zwizualizowałam na wykresie:

eines Ordnungsschemas, Berlin 1952. Za: W. Miodunka, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Kraków 1980. Por. też inne koncepcje układów tematycznych: W. Miodunka, Z. Cygal-Krupa, *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym*, Kraków 1986; L. Kaczmarek, T. Skubalanka, S. Grabias, *Słownik gwary studenckiej*, Lublin 1994; *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999; J. Anusiewicz, J. Skawiński, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa-Wrocław 2000; M. Kita, E. Polański, *Słownik tematyczny języka polskiego*, Łódź 2002; W. Kajtoch, *Językowe obrazy...*, op. cit.

¹⁷ W rozważaniach nad możliwościami zastosowania kategorii językowego obrazu świata w badaniach dyskursu dziecięcego najbardziej odkrywcze ujęcia zastosowali kognitywiści. Por. I. Nowakowska-Kempna, *Zastosowanie analizy kognitywnej do badania języka dzieci i młodzieży* [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995, s. 9–28; J. Ożdżyński, *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży* [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 32–65; idem, *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedziach dziecka* [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 169–184.



Wykres 3. Obszary refleksji i działań metodologicznych

Dziecięcy namysł nad egzystencjalnymi wymiarami ludzkiego bytu skupiał się wokół wyprowadzonych z modeli środowiskowych – osobnych, choć zazębiających się i wzajemnie w sobie „zagnieżdżonych” – czterech przestrzeni semantycznych. Każdą z nich wypełniały uszczegółowione tematy wywoławcze (nośniki problemów), które z jednej strony znacznie poszerzały zakreślony horyzont przez wprowadzenie wątków pominiętych lub zmarginalizowanych w tekstowym obrazie świata, z drugiej zaś inicjowały refleksję nad zupełnie nowymi wątkami, ponadto zapobiegały rozmywaniu się granic problemu, umożliwiały powracanie tych tematów oraz nawiązywanie do nich w nowych, bardziej skomplikowanych kontekstach.

Te cztery przestrzenie wymagały uszczegółowienia i wyartykułowania w tematach problemach:

1. DOM¹⁸

- Rzeczywistość a wyobrażenia domu prawdziwego
- Dbłość o kulturę życia codziennego i kulturę świętowania
- Dom jako zbiorowość społeczna niewolna od napięć
- Odkrywanie tajemnic „nieoswojonej” przestrzeni domu
- Realne troski i zagrożenia trapiące domowników: sieroctwo i bieda

2. JA i SZKOŁA

- Zderzenia codzienności szkolnej z dociekliwością, chłonnością, ciekawością i odkrywczością dziecka
- Budowanie własnej tożsamości: odkrywanie swoich możliwości, rozwijanie mocnych stron, pielęgnowanie zainteresowań
- Prawo do bycia innym, akceptacja różnorodności upodobań, myśli, emocji. Podejmowanie współdziałania w miejsce rywalizacji

3. WŚRÓD LUDZI

- Potrzeba – wymiary – warunki przyjaźni. O nauce przyjaźni: jak wzbudzić zaufanie i jak zaufać, jak zawiązać wspólnotę i jej nie zerwać
- O problemach z szukaniem i znalezieniem przyjaciela
- Przyjaźń poddawana próbie

¹⁸ Inspirację do skonstruowania tego kręgu czerpałam z *Podręcznika do języka polskiego dla klasy IV „TO LUBIĘ!”* Z.A. Kłakówny, B. Dyduch i M. Jędrzychowskiej. W „TO LUBIĘ!” obowiązek niepomniejszania kwestii trudnych, dotykanie i odsłanianie bolesnych miejsc już program klasy czwartej.

4. ŚWIAT (CZAS I PRZESTRZEŃ)

- Jak spożytkować czas, który należy do ciebie, sensownie, mądrze korzystać – nie doganiać, nie prześcigać
- Umiejętne gospodarowanie czasem jako bezcennym skarbem
- Rozpoznanie konsekwencji ludzkiego uwikłania w czas
- W pułapce czasu. Bezproduktywna powolność, bezrefleksyjny pośpiech
- O uwikłaniu w pośpiech i rytm życia narzucony przez dorosłych
- Wyobraźniowe ucieczki w czasoprzestrzeń przed naciskiem negatywnej rzeczywistości zewnętrznej
- Przestrzeń domu – i tego, co na zewnątrz
- Wędrowki w głąb „przestrzeni duszy”
- Wymiary przestrzeni pozaziemskiej

Językowy obraz świata stanowił obszar konstruowania się znaczeń. Refleksję i dyskusję nad treściami istotnymi, nieusuwalnymi z ludzkiego doświadczenia i nadającymi sens życiu, 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 dotyczą 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 budować przyjaźń (*Królowa Śniegu* Hansa Christiana Andersena), pomagały racjonalizować problemy ze znalezieniem przyjaciela (*Mały Książę* Antoine'a de Saint-Exupéry) oraz umożliwiły wartościowanie przyjaźni poddawanej próbie (*Doktor Dolittle i jego zwierzęta* Hugh J. Loftinga).

Sekwencja ŚWIAT (CZAS I PRZESTRZEŃ), kończąca oswojenie z daleką od konkretności problematyką metafizyczną, 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 ocalającej wędrowni-ucieczki... (*Wędrowni* Danuty Wawiłow), rozciągniętej w czasie i przestrzeni (*Bracia Lwie Serce* Astrid Lindgren).

Wyborem tekstów kierowało głębokie przeświadczenie o roli, jaką mogą odgrywać w formatywnym wymiarze edukacji wczesnoszkolnej. W literaturze adresowanej do dzieci, zwłaszcza w tej części, która odważnie podejmuje kwestie wyciszane, wręcz lekceważone w dyskursie ustalonym instytucjonalnie, znaleźć można alternatywę dla edukacyjnej zamkniętości, pedagogicznego redukcjonizmu. Przy czym – co warto podkreślić – ta literatura godzi zobowiązania etyczne z wysokim poziomem artystycznym, zarazem uwzględnia psychologiczne aspekty odbioru. Fikcja literacka staje się pomostem do tego, czego doświadczają dzieci i z czym stykają się w realnym życiu, nie oferuje dziecku łatwych złudzeń. Zderzenie tego, co „jest”, z tym, jak „mogłoby” lub „powinno” być, wprowadza imperatyw krytycznego dystansu wobec rzeczywistości, sugeruje, że warto bronić racji, podejmować działania, zabiegać o wartości w niedoskonałym świecie. Twórczość, którą tu przywołuję, wprowadza nienachalnie postulat

nieobojętności i świadomego, odpowiedzialnego zaangażowania: otwartość jest zawarta w warstwie językowej, w której formułowanie jednoznacznych ocen, znamienne dla tendencyjnej literatury dydaktycznej, ustępuje miejsca różnym punktom widzenia.

Projekt cyklu zajęć musiał, co rozumiałe, brać pod uwagę naturalne predyspozycje poznawcze, zainteresowania i doświadczenia dzieci w młodszym wieku szkolnym. Punkt wyjścia kolejnych zdarzeń edukacyjnych wyznaczały każdorazowo partykularne, ważne z perspektywy dziecięcej, ujęcia wprowadzanej problematyki. Ich analiza pozwoliła badać taki rodzaj myślenia i działania dzieci, który ma charakter interpretacyjny (odślania dziecięce rozumienie, ocenianie, wartościowanie) i kreuje dziecięcy obraz świata.

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. Badacza 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.

6.3. Sformułowanie celów dla nowych wymiarów edukacji

Z namysłu nad tekstowym obrazem świata podręczników i językowym obrazem świata uczniów, wyzwalanym w warunkach inspirującego, pobudzającego rozwój środowiska edukacyjnego, wyprowadziłam cele badawcze.

Wyznaczyły one – zgodnie z założeniami jakościowego podejścia kognitywistycznego¹⁹ – nowe obszary i stworzyły podwaliny pod całkowicie odmienne rozumienie uaktywnionej w językowym obrazie świata dziecięcej wiedzy osobistej, będącej w konfrontacji z wiedzą publiczną, czerpaną ze znaczeń obecnych w tekstach podręcznikowych. Status badań jakościowych odsłonił inne wymiary edukacji, związane z inaczej formułowanymi celami, niepodporządkowanymi pragmatycznym, mierzalnym rezultatom, które z reguły traktuje się jako miarę skuteczności dydaktycznej.

Głównym celem badań uczyniłam zatem skonfrontowanie z perspektywy kognitywizmu dyskursu podręcznikowego, który zrekonstruowałam, z zainicjowanym dyskursem uczniowskim.

Interesowały mnie sposoby poszerzenia – w konsekwencji zmiany – dyskursu podręcznikowego, tak by szkoła kształtowała kompetencje uczniów niezbędne do rozumienia złożoności współczesnego świata, a także rozwijała ich gotowość do uczestnictwa w dynamicznie zmieniającym się kontekście kulturowym. Z przekonania o możliwości włączenia problematyki egzystencjalnej do tradycyjnej przestrzeni semantycznej podręczników zrodziła się refleksja nad warunkami edukacyjnymi, które muszą być spełnione, aby możliwe było zharmonizowanie dyskursu podręcznikowego z dyskursem uczniowskim, zakotwiczonym w nieuporządkowanym i niekontrolowanym żywiole indywidualnych doświadczeń.

Podjęłam też próbę zbadania zdolności poznawczych uzewnętrzniających się w reakcjach uczniów postawionych przed zorganizowaną sytuacją problemową – werbalnych (powolne wkraczanie i wrastanie w obszar problemów i wyzwania współczesnego świata, ukazywanie wielowymiarowości językowego ujmowania świata) i pozawerbalnych (działania głównie o charakterze przekładu intersemiotycznego).

Rekonstrukcji poddałam tylko jeden z wątków przemian kulturowych, mianowicie przeobrażenia w rozumieniu i metodzie poszukiwań przyczyn rozdzwieku w sposobie konstytuowania w różnych obrazach świata (tekstowym, wyprofilowanym w dyskursie podręcznikowym,

¹⁹ Cel badań jakościowych sprowadza się do zdobycia nowej wiedzy, nowego poznania, budowania nowej teorii, a nie sprawdzania już istniejących. Celem jest odkrycie czegoś nowego, co tkwi w danych (oddających codzienne doświadczenia ludzi), a co nie jest wyprowadzone z istniejącej już (przed)wiedzy teoretycznej. Por. D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu kryteriów...*, op. cit., s. 212.

i językowym, uaktywniającym się w dyskursie uczniowskim) pojęć, które stanowią w nich nieredukowalny, elementarny, wspólny kodeks ludzkiej egzystencji.

Sukcesywnemu wkraczaniu w obszary dyskursu podręcznikowego i dyskursu uczniowskiego miały pomóc etapy badań:

- wybór kategorii tekstowego i językowego obrazu świata szczególnie znaczących z punktu widzenia opozycji: „spotkanie się” dyskursów podręcznikowego i uczniowskiego oraz „zderzenie” dyskursu podręcznikowego z dyskursem uczniowskim;
- dobór wyprowadzonych z koncepcji modeli środowiskowych czterech przestrzeni semantycznych, które stały się pomostem między obydwojema kategoriami;
- uchwycenie podobieństw i różnic w wypełnianiu semantycznym czterech przestrzeni w testowym obrazie świata podręczników i językowym obrazie świata uczniów;
- inicjowanie i wyzwalamie językowego obrazu świata uczniów przez zorganizowanie urozmaiconego środowiska edukacyjnego (teksty literackie poruszały problematykę egzystencjalną, metoda przekładu intersemiotycznego pobudzała motywację), w którym uczniowie mogli wykorzystywać naturalne predyspozycje poznawcze, samodzielnie poszukiwać rozwiązań;
- zobrazowanie procesu wrastania w znaczenia odgórnie zadane w dyskursie podręcznikowym, który unaocznia mechanizm mentalnego wdrukowywania znaczeń, determinujący językowy obraz świata uczniów; uruchamia też namysł nad problemami: wspieranie wiedzy osobistej *vs.* jej wygaszanie, pogłębianie rozumienia problematyki egzystencjalnej *vs.* spłykanie go, umacnianie uczniowskich intelektualnych możliwości wydobywania znaczeń wpisanych w tekstowy obraz świata podręczników *vs.* ich osłabianie.

Zakres badań wyznaczony tymi etapami sprzyjał zbadaniu relacji, częstokroć wcale nie oczywistych, między upośrednianym przez podręczniki obrazem świata a językowym obrazem świata uczniów, pozwolił ustalić, jak w dyskursie podręcznikowym i uczniowskim uobecniają się treści istotne, nieusuwalne z ludzkiego doświadczenia, skupione wokół wartości nadających sens życiu.

Opisując proces wrastania w znaczenia obejmujące egzystencjalne wymiary ludzkiego bytowania, wyróżniłam cztery problemy szczegółowe:

1. W jaki sposób obecny jest dom w dyskursie podręcznikowym, a jakimi znaczeniami wypełnia się w dyskursie dziecięcym obraz domu przestrzeni, domu jako wspólnoty rodzinnej i kulturowej?

2. Jak przedstawia szkołę podręcznik, a jak artykułuje się w dyskursie dziecięcym doświadczenie bycia uczniem w szkole pojmowanej jako miejsce odkrywania możliwości własnego umysłu, powstawania nowych więzi rówieśniczych, poznawania nowych problemów?

3. Jakie treści w dyskursie podręcznikowym sygnalizują wyrastanie z egocentrycznego oglądu świata, a w jaki sposób urzeczywistnia się w dyskursie dziecięcym poszerzanie horyzontów egzystencji, budowanie własnej tożsamości w dialogu i wśród pytań o fundamentalne wartości?

4. Jaki horyzont świata zakreśla dyskurs podręcznikowy, a jak w dyskursie dziecięcym dokonuje się wrastanie w metafizyczny wymiar ludzkiego losu przez doświadczanie czasu i przestrzeni?

Wyznaczone obszary analizy materiału zgromadzonego z dyskursu podręcznikowego i uczniowskiego pozwoliły uzyskać rozeznanie w rozbieżnościach między tym, co szkolne, a tym, co prywatne. Umożliwiły sformułowanie postulatów i „mapy” kierunków, wskazujących sposoby uwzględniania dziecięcych punktów widzenia rzeczywistości, w której dzieci wrastają. Pozwoliły także określić możliwości wzbogacania dyskursu podręcznikowego oraz wyzwalać tworzonych w młodym umyśle językowych obrazów zakotwiczonych w kulturze i osobistym doświadczeniu.

6.4. Wnikanie w głąb badanych zjawisk z perspektywy uczestniczącej

Odmienny status badanych obrazów świata – tekstowego, wpisanego w dyskurs podręcznikowy, oraz językowego, ujawniającego się w dyskursie uczniowskim – wymaga dopełnienia rozważań metodologicznych kilkoma uwagami o swoistych warunkach gromadzenia danych, wynikających z natury tych obszarów badawczych.

Zastosowanie metody przyjętej w archeologii dyskursów²⁰ pozwoliło zbadać, jak w dwóch różnych dyskursach, podręcznikowym i uczniowskim, ukazuje się ta sama problematyka egzystencjalna.

Podstawą rekonstrukcji obu obrazów świata było wskazanie – w obrębie przestrzeni wyprowadzonych z modeli środowiskowych – semantycznych środków językowych ujawniających sposób postrzegania i rozumienia tej problematyki.

W trakcie badań zakresy poddawane analizie, okazały się niewystarczające: zbierany materiał wykraczał poza ustalone granice, a dostarczał wielu interesujących sygnałów i informacji, które wydawały się istotne dla rekonstrukcji językowego (uczniowskiego) obrazu świata. Pewną niedogodność wynikającą z poszerzonego w ten sposób pola badawczego i rozluźnienia (w istocie pozornego) rygorów badawczych usprawiedliwia, a faktycznie neutralizuje, przyjęta w archeologii dyskursów metoda do rekonstrukcji obrazów świata.

Koncepcja ta dopuszcza, a nawet uznaje za zasadnicze, skonstruowanie własnych strategii badawczych i badanie zjawisk jako „warunków możliwości”²¹, co wiąże się z uwikłaniem refleksji naukowej w całą kontekstualną, dynamiczną i wielopostaciową złożoność procesów zachodzących w rzeczywistości. Pozwala uwzględnić różnorakie oddziaływania na badane zjawiska, które mają źródła zarówno w indywidualnych, jak też oficjalnych, zorganizowanych instytucjonalnie (w przedszkolu, szkole) wpływach i doświadczeniach.

Taka różnorodność oddziaływań, a często także ich zmienność, siłą rzeczy oznacza nieostateczność, niestałość rozstrzygnięć, zgodę na dynamiczne traktowanie, nawet ewolucję wcześniej zaprojektowanego postępowania badawczego²².

²⁰ W ramach badań językowego i kulturowego obrazu świata rozróżnia się wiele podejść. Stosowanie łącznie różnych metod badawczych – odwołujących się kolejno do systemu językowego, do poczucia językowego osób mówiących, do wypowiedzi – pozwala zrekonstruować pełny, wielostronny obraz przedmiotu, wskazuje przy tym na faktyczne istnienie pewnego bazowego zespołu cech dostępnych badaniu, ujawniających się najszerzej. Por. J. Bartmiński, *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem...*, op. cit., s. 79. Por. też: J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz...*, op. cit., s. 37–40.

²¹ J.J. Scheurich, K.B. McKenzie, *Metodologie Foucaulta...*, op. cit., s. 285–323.

²² Niezbędna w podejściu krytyczno-emancypacyjnym jest gotowość do zetknięcia się z czymś nowym, otwarciem się na nieznanne. Badania uruchamiają bowiem myślenie o wielowymiarowym charakterze rzeczywistości, przyglądanie się jej z różnych punktów widzenia. Por. T. Bauman, *Badacz...*, op. cit., s. 197–198.

Obserwacja i refleksja pozbawione redukcjonistycznego nastawienia stwarzają nieocenione możliwości uchwycenia zaskakujących, niestereotypowych reakcji i uwzględnienia ich jako wartościowych (choć niekoniecznie reprezentatywnych) w całym obrazie zjawisk poddanych badaniu.

Pozytywna, nacechowana otwartością postawa badawcza pozwalała obserwować nie tylko zastaną rzeczywistość, ale częstokroć sam proces powstawania, wyłaniania się obrazu świata, tworzenia się wiedzy osobistej, inaczej niż w przypadku mentalnego wdrukowywania gotowych wyobrażeń i określonych schematów poznawczych. Tak powstająca wiedza osobista staje się najpierw nieświadomym, a następnie świadomym narzędziem indywidualnej, często kreatywnej interpretacji rzeczywistości, pozwalającej wykraczać poza przestrzeń wiedzy szkolnej, wystandaryzowanej w podręcznikach. Z tego założenia wynika przekonanie, że stosowanie określonych schematów poznawczych ogniskuje uczniowską uwagę na wybranych elementach rzeczywistości i osadza je w zdeterminowanym tymi schematami polu interpretacyjnym. Dzięki metodzie archeologicznej otworzyła się możliwość analizy dwóch przenikających się przestrzeni wiedzy: szkolnej, wystandaryzowanej w podręczniku, i uczniowskiej, zakotwiczonej w pełnym napięciu i uwikłań osobistym doświadczeniu.

Tak rozumiane implikacje metody archeologicznej – przyjęte w kręgu lubelskiej szkoły antropologicznej – wymagały, aby badacz występował w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika²³. Perspektywa interpretacyjna rozumia-

²³ W badaniach opartych na obserwacji badacz-obszawator, wchodząc w interakcje z członkami badanych grup, może wcielać się w jedną z czterech ról: „całkowitego/pełnego uczestnika” („odgrywając tubylca”, wnika zupełnie w badany teren: całkowicie angażuje się w relacje z badanymi, dzieli z nimi różne działania, czasami wręcz nie ujawnia przy tym swojego planu badawczego; to „wniknięcie” niesie pewne zagrożenie: może upośledzać zdolność do prowadzenia analiz); „uczestnika-jako-obszawatora” (przeszkolony badacz pochodzi z badanego środowiska, ma możliwość pełnego integrowania się z życiem członków grupy, jak i bardziej angażuje się w relacje z nimi; silne zaangażowanie i „zakorzenie w rzeczywistym doświadczeniu informatorów” może także sprzyjać podważającej naukowość subiektywizacji); „obszawatora-jako-uczestnika” (badacz jest znany członkom grupy i przez nich rozpoznawany, ale odnosi się do „podmiotów” swoich analiz wyłącznie jako naukowiec, który przez współudział w projektowaniu, organizowaniu i inicjowaniu działania staje się uczestnikiem badanej rzeczywistości); „całkowitego/wyłączonego obszawatora” (obszawator w tej roli pozostaje niewidoczny, zdystansowany wobec terenu badań, a więc obiektywny w oglądzie rzeczywistości; taką postawę współcze-

na jako perspektywa uczestnicząca, określa status badacza-jako-obszera i charakter uczestnictwa w praktyce edukacyjnej²⁴:

1. Perspektywa uczestnicząca jest perspektywą zdecentrowaną: decentrowanie rzeczywistości (przewycięzanie egocentryzmu) czyni percepcję świata zależną od nastawienia badacza, jego gotowości do rozpatrywania problemu z różnych punktów widzenia.

2. Perspektywa uczestnicząca jest perspektywą auto-kreacyjną – autoformatywną: w proces poznania wpisana jest zmiana świadomości badacza, „nigdy nie kończy się własnego procesu poznania, pozostając takim, jakim się było u jego początków”; inaczej uczestniczy się w rzeczywistości, którą się inicjuje, a inaczej w tej, którą się kończy.

3. Perspektywa uczestnicząca jest perspektywą krytyczną wobec własnych narzędzi poznawczych – zakłada stałą gotowość do zakwestionowania każdego z przyjętych punktów widzenia.

4. Perspektywa uczestnicząca jest perspektywą radykalnie zaangażowaną – zainicjowane mechanizmy powodują, że badacz staje się uczestnikiem badanej rzeczywistości; uczestnictwo w badaniach zakłada współdziałanie, z którego nie można się wyłączyć²⁵.

śnie uznaje się za „pierwotny mit naukowy”, zawsze bowiem jesteśmy w stanie zauważyć tylko to, „co wpisuje się w naszą przestrzeń mentalną, a wszelki opis, oprócz tego, co postrzeżone zmysłowo, zawsze zawiera również element interpretacji”). Por. *Metody badań jakościowych*, t. 2, op. cit., s. 134, 149; M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa 2010, s. 107–108.

²⁴ Perspektywa uczestnicząca nie ogranicza się do udziału w badaniach w sensie socjologicznym (fizycznym), wynika on ze współdziałania w zainicjowanym badaniu, z którego nie można się wyłączyć; w takim kontekście znaczenia nabiera pytanie o jakość uczestnictwa, pojmowaną nie jako formalne kryterium zewnętrzne.

Radykalna, dwubiegunowa kategoryzacja obserwacji na uczestnicząca i nieuczestnicząca dopomina się innych kryteriów podziału, uzasadniających wprowadzenie kategorii pośrednich badań opartych na obserwacji. Obserwacja w naturalnych sceneriach nie zawsze da się sprowadzić do dwóch perspektyw badawczych: wewnętrznej i zewnętrznej, i dwóch kategorii badacza: w roli uczestnika i w roli obserwatora. Por. M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2005, s. 101–121; J. Lofland, D.A. Snow, L. Anderson, L.H. Lofland, *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, tłum. E. Hałas, Warszawa 2009, s. 71–72.

²⁵ J. Piekarski, *Estetyzacja praktyki akademickiej – głos w dyskusji na temat perspektywy uczestniczącej* [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2011, s. 248–250.

W kognitywistycznym programie badawczym zanurzenie badacza w opisywanej kulturze nie jest żadną przeszkodą w procesie tworzenia wiedzy obiektywnej o tym, co w swojej genezie i funkcjonowaniu jest subiektywne (jak choćby stereotypy językowe w refleksji nad językowym obrazem świata)²⁶.

Obserwacja uczestnicząca umożliwiła mi usytuowanie się wewnątrz obserwowanych zjawisk, w bliskich relacjach z badanymi, które się zacieśniały, w miarę jak prowadziłam rozciągnięte w czasie działania w grupach trzecioklasistów. Sprzyjało to integrowaniu się z ich życiem²⁷.

Obserwację skoncentrowałam wokół inicjowanych według własnego projektu zdarzeń edukacyjnych, wyzwalających uczniowskie sposoby konceptualizacji pojęć dotyczących tematyki egzystencjalnej. W poszczególnych modułach prowadziłam ją aż do momentu osiągnięcia „teoretycznego nasycenia”²⁸, czyli dopóty, dopóki nie poczyniłam w nowych sytuacjach wcześniejszych spostrzeżeń. Spełnienie tego warunku w procesie badania obserwacyjnego wymagało większej liczby zajęć, niż początkowo planowałam, oraz zróżnicowania sytuacji dydaktycznych (niektóre sekwencje potrzebowały uszczegółowienia, inne – zmiany scenariusza działań werbalnych i niewerbalnych uczniów).

Obserwacją objęłam czynności uczniów, a także skutki tych czynności (przede wszystkim plastyczne konkretyzacje – świadectwa odbioru tematyki egzystencjalnej wysnute z tekstów literackich). Poczynione spostrzeżenia zestawiałam z pochodzącymi z zapisu elektronicznego obszernymi wypowiedziami uczniów oraz charakterystycznymi przykładami sytuacji, ujawniającymi dziecięce procesy konceptualizacji wybranych wartości. Zamiar uchwycenia zdarzeń edukacyjnych wynikał z przekonania, że „migotliwe” uczniowskie znaczenia muszą być interpretowane w sytuacyjnym procesie tworzenia się, a nie za pomocą terminów, które można powszechnie stosować.

²⁶ A. Pawłowski, *Empiryczne i ilościowe metody badań wobec naukowego statusu współczesnego językoznawstwa* [w:] *Metodologie językoznawstwa. Filozoficzne i empiryczne problemy w analizie języka*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź 2010, s. 119.

²⁷ Definicję obserwacji uczestniczącej przyjmuję za M.V. Angrosino, jako badanie „które opiera się na nawiązaniu intensywnego kontaktu pomiędzy badaczem a przyjmującą go społecznością i wymaga długoterminowego zanurzenia w życiu codziennym badanej grupy”. M.V. Angrosino, *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej* [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, op. cit., s. 133.

²⁸ M.V. Angrosino, *Badania...*, op. cit., s. 114.

wać. Co za tym idzie, żaden z przytoczonych w pracy fragmentów zajęć nie był anegdotyczny, to znaczy nie dostarczał niereprezentatywnych wycinków z danych, np. przyciągających szczególną uwagę wypowiedzi uczniowskich²⁹.

Zastosowana w badaniach forma dokumentacji miała w założeniu uchronić wywód przed uprzedzeniami wynikającymi z subiektywnych interpretacji obserwatora oraz umożliwiła analizowanie w późniejszym, dogodnym czasie dyskursów uczniowskich; służyła też zobrazowaniu procesu narastania znaczeń w świadomości uczniów.

Spostrzeżenia poczynione w czasie obserwacji potwierdzałam w analizie materiałów wypracowanych przez uczniów, które przybrały postać konkretyzacji plastycznej pojęć odnoszących się do wybranej tematyki egzystencjalnej. Działania plastyczne miały dzieciom ułatwić wypowiedzi, pomóc przezwyciężyć trudności w werbalizowaniu myśli. Kształt graficzny prac był dokumentacją aspektu treściowego. Istotnym dopełnieniem była aktywność werbalna w trakcie ich wykonywania: głośne myślenie, zastanawianie się, samorzutne wypowiedzi, zadawanie pytań, odpowiadanie na pytania. Wytwory dzieci były też pomostem między tym, co dostrzegły i zrozumiały, a tym, co umiały o swojej interpretacji powiedzieć.

Spontaniczna wymiana myśli po zakończeniu konkretyzacji plastycznej oraz indywidualne rozmowy z każdym uczniem pozwoliły mi uniknąć pułapek w interpretacji rysunków: dziecko informuje nas o czymś w sposób dosłowny, my zaś doszukujemy się ukrytych sensów.

Współwystępowanie technik i metod badawczych (swoistych dla badań jakościowych) domaga się wyszczególnienia i zebrania wykorzystanych danych pochodzących z różnych źródeł. Były to:

- doświadczenia badacza-obszawatora analizującego rzeczywistość edukacyjną z perspektywy przyjętych kategorii, wyprowadzonych z teorii kognitywistycznej;
- materiał wypracowany podczas konstruowania słownika tematyczno-frekwencyjnego słownictwa używanego w sześciu korpusach podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej (słownik tematyczno-frekwencyjny liczy około 600 stron maszynopisu)³⁰;

²⁹ Kwestię anegdotyzmu badań jakościowych podjął i uszczegółowił David Silverman w pracy *Interpretacja danych jakościowych*, op. cit., s. 61.

³⁰ W przypadku badań tekstowego obrazu świata podręczników przyjąłam, że celem będzie nie analiza konkretnych publikacji, ale szczegółowy opis obecnej w nich

- materiał uzyskany podczas zajęć w klasach trzecich: nagrania na taśmach audio i wideo znacznej części zajęć dwu- lub trzygodzinnych (w wyniku transkrypcji sporządziłam około 400 fiszek z wypowiedziami dziecięcymi);
- scenariusze zajęć oraz materiały do ich przeprowadzenia, pomagające w odbiorze trudnych, angażujących emocjonalnie tekstów: powielone fragmenty tekstów, plakaty, rysunki;
- materiały ułatwiające konkretyzację i wspierające odkrywanie sensów: fotografie z dzieciństwa, kolekcje znaczków, schematyczne projekty mieszkań, figurki różnych postaci, kartoniki z nazwami uczuć, kartoniki z nazwami wartości i antywartości, kartoniki z określeniami zalet przyjaźni i zawierających się w niej trudności, różnokolorowe paski papieru;
- przykłady wytworów uczniowskich: schematy domu/mieszkania, które uczniowie „meblowali” przez nanoszenie kartoników z nazwami uczuć oraz figur różniących się kształtem, wielkością, kolorem, fakturą; karty pracy z wizerunkiem osoby oczekującej na coś lub na kogoś, na których uczniowie wpisywali swoje myśli towarzyszące im w trakcie oczekiwania; schematy mieszkania z piwnicą i strychem, które służyły do wizualizowania „czarnej jamy” oraz jej mieszkańców; kawałki materiałów o kontrastowej fakturze oraz różnych kolorach i kształtach, za pomocą których uczniowie rekonstruowali świat przedstawiony w utworze; projekty szkolnej gazetki z redagowanymi przez uczniów artykułami, mówiącymi o problemach dzieci; mapa, na której uczniowie rejestrowali przygody głównych bohaterów.

Projekty zajęć – zaplanowane zadania o charakterze czynnościowym, metody i formy pracy, przygotowane materiały – czyli wszystko, co służyło wyzwaniu wielorakiej aktywności dzieci – w całości stanowiły dla nauczycieli towarzyszących próbom edukacyjną innowację.

Organizacja badań nie miała jednak charakteru eksperymentu pedagogicznego. Tradycja eksperymentalnych badań pedagogicznych

„pedagogicznej kultury znaczeń”. Ze względu na to, że nowe dane nie przynosiły innych reprezentacji, analizie poddałam sześć korpusów podręczników: U. Stawińska i in., *Ja, ty i świat*, Łódź 1999; H. Dobrowolska, A. Konieczna, K. Wasilewska, *Wesoła szkoła*, Warszawa 2000; M. Lorek, *Słońce na stole*, Warszawa 2000; J. Bonar, E. Burakowska, M. Dąbrowski i in., *Przygoda z klasą*, Warszawa 2001–2002; J. Białobrzeska, *Ja, ty – my. Poznając świat i wyrażam siebie*, Warszawa 2003; M. Piotrowska, M. Szymańska, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję*, Warszawa 2002–2003.

zakłada konieczność weryfikowania hipotez przyczynowych i wymaga zapewnienia trafności wewnętrznej oraz zewnętrznej całej procedury badawczej.

Uprawnienie do rezygnacji z diagnostyczno-pomiarowych celów badawczych, a więc i sformułowania weryfikowalnych hipotez, zawiera się w naturze języka i symboli – medium, za pomocą którego można badać myślenie czy ogólną świadomość dziecięcą. Język jest tworem dynamicznym, zmieniającym się w czasie i przestrzeni, co praktycznie wyklucza sądy deterministyczne³¹. Istotne w formułowaniu wniosków były możliwości dzieci, uruchomienie ich potencjału intelektualnego, gotowości do rozważenia zagadnień nieoczywistych, reagowania na problemy nowe i złożone.

Nie zamierzałam także wskazywać na jeden obowiązujący sposób myślenia o znaczeniach wyprofilowanych w tekstowym i językowym obrazie świata. Nie było też moim zamiarem uogólnienie wyniku badań, czyli sprawdzenie, jaka jest wczesna edukacja polonistyczna uczniów, a tylko wskazanie niektórych z możliwych sensów, wpisanych w przebieg zajęć i myślenie uczniów, z którymi pracowałam, realizując swój projekt. Celem nie była więc weryfikacja³² skuteczności realizowanych przez szkołę na podstawie podręcznika projektów edukacyjnych. Był nim natomiast wielokierunkowy, z założenia otwarty model analiz, w którym duże znaczenie przypisuje się zorganizowaniu problemowej sytuacji dydaktycznej wyzwalającej uczenie się.

6.5. Doświadczenie codzienności szkolnej

W czasie badań dyskursów uczniowskich dokonałam celowego doboru próby, a także terenu badawczego. Nie ograniczałam się do wąskiej, wyselekcjonowanej grupy uczniów, interesowała mnie

³¹ A. Pawłowski, *Empiryczne i ilościowe metody...*, op. cit., s. 126–127. Por. też: D. Urbaniak-Zajac, *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2009, nr 1 (45), s. 21–24.

³² Twierdzenia gramatyki kognitywnej nie są weryfikowalne zgodnie z metodologicznym postulatem zaproponowanym przez Karla Poppera, który głosi, że postęp wiedzy polega głównie na wysuwaniu hipotez i próbie ich falsyfikacji. Por. H. Karella, *Gramatyka kognitywna...*, op. cit., s. 17.

raczej zbiorowość typowa, reprezentująca zróżnicowane postawy, poglądy i doświadczenia. Tworzyli ją uczniowie klas trzecich powszechnej szkoły podstawowej w środowisku wielkomiejskim³³. O wyborze zdecydował zauważalny w tym przedziale wiekowym wzrost kompetencji językowej i komunikacyjnej, czyli umiejętności werbalizowania treści o złożonej tematyce.

Badania przeprowadziłam w miejscu, które zapewnia dzieciom naturalne warunki uczenia się. Wybrałam szkołę, w której badałam umiejętności metaforyzacyjne trzecioklasistów³⁴. Wcześniejszy pobyt w niej zbliżył mnie do codzienności uczniów w grupie, z którą pracowałam, niekiedy pozwalał mi się nawet wtopić w społeczny kontekst codziennej praktyki szkolnej. Wówczas i teraz doświadczałam tej codzienności nie jako obserwator z zewnątrz, ale z wewnętrznej perspektywy, zanurzona w inicjowanych wydarzeniach. Działanie nie było zatem tylko reagowaniem na zastane sytuacje, było wyzwaniem, któremu w wyniku zaprojektowanych zdarzeń edukacyjnych zamierzałam sprostać, zadaniem zrekonstruowania złożoności uczniowskich znaczeń.

Jednak mimo otwartości, zaufania, gotowości do wspólnej pracy pojawiły się ze strony nauczycieli pewne obawy co do tematyki zajęć, a także korzystania z tekstów spoza kanonu lektur. Obawiali się, że wprowadzenie problematyki samotności i bezradności, lęków, konflik-

³³ Dobór próby w badaniach jakościowych nie polega na sformalizowanym losowym wyselekcjonowaniu części istniejącej populacji, wiąże się natomiast z pojęciem doboru celowego. Celowy dobór próby umożliwia zbadanie ogólnych, typowych, ale również jednostkowych przypadków w badanej grupie. Dzięki temu próba badawcza spełnia kryterium reprezentatywności nie w sensie statystycznym, lecz za sprawą teoretycznych kryteriów doboru. Poszczególne przypadki reprezentują raczej zmienność i różnice (zróżnicowane znaczenia, poglądy i doświadczenia) w obrębie całego pola badawczego. Dobór próby nie opiera się więc na typowym dla badań ilościowych kryterium trafności ogólnej (deklarowanym celem badań jakościowych jest zdobywanie nowej wiedzy, nowego poznania, budowanie teorii, a nie sprawdzanie już istniejących). Por. U. Flick, *Projektowanie...*, op. cit., s. 59; M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza...*, op. cit., s. 31; T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania”, Acta Universitatis Nicolai Copernici, XIII, z. 317, Toruń 1997, s. 174.

³⁴ Cały etap gromadzenia danych zamknął się w okresie trzech lat: w roku 2008 i 2009 zbierałam i porządkowałam materiał językowy, który posłużył do skonstruowania słownika tematyczno-frekwencyjnego, a w 2010 opracowałam scenariusze zajęć i przeprowadziłam je z trzecioklasistami w Szkole Podstawowej nr 56 w Łodzi przy ul. Turowskiej 10.

tów, poczucia krzywdy, pragnienia przyjaźni, trudności w pielęgnowaniu więzi i różnorodnych relacji z otoczeniem będzie miało negatywny wpływ na uczniów. Uzasadnienie swoich niepokojów odnajdywali w tendencyjnych treściach podręcznikowych i przeważającej części tradycyjnej literatury przeznaczonej dla młodego odbiorcy, koncentrującej się wokół toposu rajy dzieciństwa, dziecięcej niewinności czy zwycięskiego dobra. Wynikało to z głęboko zakorzenionego przekonania, że zbyt wczesne osvajanie z tematyką egzystencjalną jest niewłaściwe.

Ta sytuacja zmotywowała mnie do przeprowadzenia rozmów z nauczycielami o problemie bardzo wczesnego doświadczania przez małe dzieci trudnych sytuacji, a co się z tym wiąże – również o tym, że na lekcjach trzeba zapewnić równoprawne miejsce refleksji o sytuacjach, których dziecko bywa świadkiem, o trudnych przeżyciach, które są udziałem wielu dzieci, niezależnie od wieku.

Próbowałam uświadomić nauczycielom, że „ryzykowne intelektualnie” zajęcia są ważne nie tylko dla mnie, ale też dla uczniów biorących w nich udział. Pozwalają bowiem nie tworzyć rozziemu między szkołą a życiem, a także sprawić, by szkoła wspierała dziecko przy wchodzeniu – często zbyt wczesnym i brutalnym – w dorosłość, by budowała mechanizmy obronne, pomagała wartościować i racjonalizować doświadczaną rzeczywistość w różnych jej wymiarach.

Zapewniłam też, że moje działania związane z doбором tematów i tekstów (cykl zajęć rozpoczęłam od tekstu Tove Jansson *Tatusz Muminka buduje dom*, a zakończyłam doskonałymi literacko, wiarygodnymi psychologicznie i życiowymi fragmentami prozy Astrid Lindgren *Bracia Lwie Serce*) zostaną rozłożone w czasie, czyli że będę stopniowo i z wielką ostrożnością (unikając pochopnych wniosków i nadinterpretacji) oswajała uczniów z tematyką egzystencjalną i zbliżała się do wyprofilowanych przez nich znaczeń.

Założyłam, że przy zachowaniu pewnych warunków w organizowaniu sytuacji dydaktycznej uczniowie zdołają podjąć trud interpretacji niełatwych, złożonych problemów egzystencjalnych. Przyjęłam też, że konieczny jest niedyrektywny styl pracy z nimi. Występując w roli badacza, wespół z uczniami poszukiwałam sposobów konstruowania znaczeń, uznałam ich prawo do samodzielności, szczerych wypowiedzi, autentycznych, choć niejednokrotnie niegotowych językowo sądów. Wyzwalałam w nich chęć podjęcia wysiłku interpretacyjnego, przybliżając problemy – jednostkowe, wewnętrzne i społeczne –

które oplatają prawdziwe życie dziecka: otwieranie się na nieoczywiste aspekty rzeczywistości aż po wrastanie w metafizyczny wymiar ludzkiego losu wpisanego w porządek natury i zanurzonego w kulturze.

6.6. Sposób prezentowania materiału

Rekonstruując nieoczywiste wzajemne relacje między upośrednionym przez podręczniki obrazem świata a językowym obrazem świata uczniów, próbowałam ustalić, jak w dyskursie podręcznikowym i dziecięcym uobecniają się treści istotne, nieusuwalne z ludzkiego doświadczenia, skupione wokół podstawowych wartości egzystencjalnych.

Rozpoznaniu i wyartykułowaniu nieświadomych, podskórnych uwikłań oraz ewidentnych interferencji, klisz i schematów przejętych z dyskursu podręcznikowego, ale też prześledzeniu nieskażonej niczym drogi konstruowania dziecięcych znaczeń, służyła analiza tych samych przestrzeni leksykalno-semantycznych wyprowadzonych z modeli środowiskowych. Cztery modele środowiskowe stały się rodzajem kierunkowskazów podczas rekonstruowania dwóch obrazów świata, uaktywnionych w dyskursach podręcznikowym i dziecięcym.

Aby skonfrontować horyzonty pojęciowy i aksjologiczny, które da się wyabstrahować z podręczników, z językowo-kulturowym obrazem świata wyłaniającym się z wypowiedzi dzieci:

- posłużyłam się cytatami z sześciu korpusów podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej oraz przywołałam fragmenty dialogów, które prowadziłam z uczniami podczas inspirowania środowiska edukacyjnego w dwóch klasach trzecich;
- dzięki dosłownym przytoczeniom (czasami prezentowanym w sposób skondensowany, a czasami rozbudowany, całościowy, niewyzolowany z kontekstu) ustaliłam, co w sferze formatywnej oferuje podręcznik, oraz ukazałam kontekst odpowiedni do wyzwalań dziecięcych sposobów konceptualizowania wartości;
- starałam się, aby sposoby zbierania danych były adekwatne do sposobów ich opracowywania. W tym celu w rozdziale empirycznym wyodrębniłam dwa podrozdziały: pierwszy z nich jest próbą zrekon-

struowania w dyskursie podręcznikowym poglądu na wartości w życiu, ich związki i wzajemne proporcje; drugi zaś obrazuje dyskurs dziecięcy, inicjowany problematyką utworów literackich.

Ujawnienie podręcznikowych i uczniowskich sposobów mówienia o problemach wyrażających się poprzez archetypy wspólnotowe (domu rodzinnego i więzi rówieśniczych, wpisanych w złożone i nieprzewidywalne przestrzenie życia) było możliwe dzięki uwolnieniu dyskursu dziecięcego z „behawiorystycznej mentalności metodycznej”, z metodycznych i konspektowych uzasadnień, które działania ucznia i nauczyciela sprowadzają na grunt wąskopragmatyczny. Proponowana w pracy analiza, będąc wyrazem jednej z możliwych opcji interpretacyjnych, pozwala obserwować z perspektywy krytyczno-emancypacyjnej rekonstruowanie podręcznikowych i uczniowskich sposobów objaśniania świata wartości.

7. Dyskurs podręcznikowy. Od dosłowności do idealizacji

Mówi się od dawna, że życie – za sprawą gwałtowności i głębokości przemian – rzuca trudne wyzwania szkole; domaga się, aby nie tylko za nimi nadążała, ale je wyprzedzała, a nawet, wspierając w rozumieniu złożoności współczesnego świata, kształciła kompetencje i gotowość wprowadzania niezbędnych zmian.

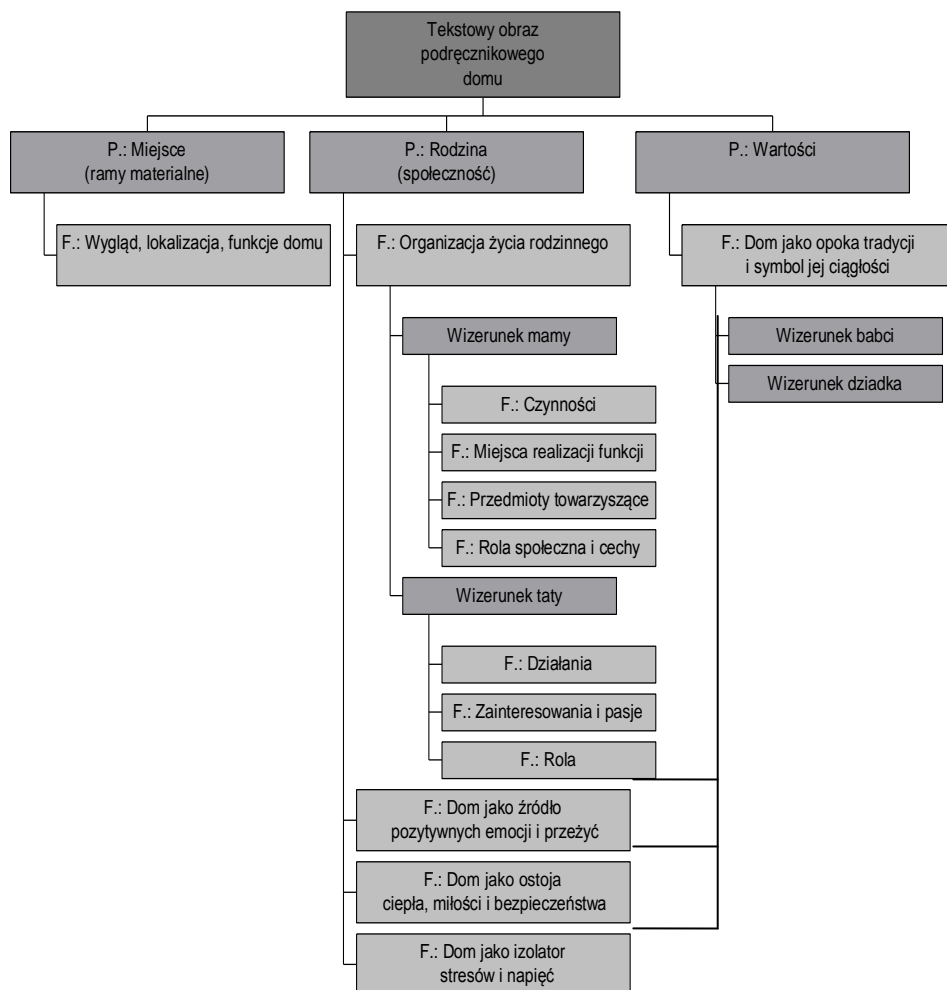
Aby ów postulat szkoły otwartej na wyzwania współczesności nie był tylko szumnym frazesem, obraz świata konstruowany w dyskursie podręcznikowym nie powinien pozbawiać uczniów możliwości osvajania się z pojęciami stanowiącymi nieredukowalny, elementarny, wspólny kodeks ludzkiej egzystencji.

Dyskurs podręcznikowy, szerzej: edukacyjny, przez to, że realizuje się w wykraczających poza ramy szkoły praktykach społecznych, profiluje charakter odbioru rzeczywistości – jest wyrazem wpisanego w repertuar tekstów rozumienia świata i przez nadawanie sensu otaczającej rzeczywistości bierze udział w jej konstruowaniu. Nie powinien się więc sprowadzać do mówienia o świecie danym, niejako gotowym, skończonym, zamkniętym. Przyjrzyjmy się wybranym znaczeniom i wartościom uobecniającym się w dyskursie podręcznikowym.

7.1. 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; 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 (por. wykres 4)¹:



Wykres 4. Podręcznikowe sposoby kategoryzacji domu

¹ W wykresach uwzględniam dwa kwalifikatory. Podaję je w skrótach literowych: *P.* (profil), *F.* (faseta).

Wygląd, lokalizacja, funkcje domu

Dom w znaczeniu materialnym (ten profil jest najliczniej reprezentowany w tekstach) to usytuowany w atrakcyjnym otoczeniu nowoczesny architektonicznie budynek z wieloma funkcjonalnymi mieszkaniami lub wolno stojący jednorodzinny – parterowy bądź jednopiętrowy.

Miejskie bloki mają wiele zalet: „Są bardzo wygodne, mają centralne ogrzewanie, są w nich windy i kilkupokojowe mieszkania”, „Mróz na dworze i zawieje – kaloryfer dom nasz grzeje”. Domy (pojedyncze lub tworzące osiedla) są wkomponowane w zielenią ogrodu lub podmiejskiego parku, mają nowoczesne, zadbane otoczenie, z placem zabaw i boiskiem: „Na podwórku jest wesoło: domy wkoło, piaskownica – babkownica i aleje rowerowe, i dwie bramki całkiem nowe”. Również wiejski dom jest pokazany w nieodłącznym otoczeniu: sad, ule, łąka, staw; uśmiechnięta dziewczynka bawi się dwiema lalkami: „Ile tu uli? Ile lata tu motyli, a ile os? Ile lal tuli Ula?”.

Rzadziej domy to wkomponowane w przemysłowo-handlowy krajobraz, położone tuż przy ulicy kamienice, miejskie wieżowce lub typowe bloki mieszkalne. Wygląd tych wtopionych w tkanekę miejską skupisk zwraca uwagę przeciętnością. Jednak ich lokalizacja zapewnia mieszkańcom wygodę i sprawne funkcjonowanie: „Do pracy i szkoły dowozi na czas kursująca z dużym nasileniem komunikacja miejska”, „Przed każdym blokiem pełno jest sklepików z solidnymi sprzedawcami, pośpiesznie obsługującymi klientów”, „W pobliżu domów usytuowane są przedszkola, szkoły, przychodnie zdrowia i punkty usługowe”.

Trzeba zaznaczyć, że obraz domu wylaniający się z tekstów podręcznikowych znajduje dopełnienie i wzmocnienie w towarzyszących im ilustracjach: miejskie bloki mają kolorowe elewacje, wszystkie budynki wyglądają przytulnie (ganek, balkony, szerokie schody), są zadbane (ukwiecone okna, ciepłe, pastelowe barwy ścian, czerwień dachówki, biały dym z komina).

Wnętrza – warunki mieszkaniowe i wyposażenie – z reguły zaspokajają potrzeby ich użytkowników, choć w niejednakowym stopniu. W domu jednorodzinym można wyodrębnić miejsca uwzględniające indywidualne pragnienia i prawo do izolacji, pozostawiając wspólną przestrzeń rodzinną. Oto dom w trakcie budowy: „Ania dopytywała się, czy będzie miała swój pokój. Tato pokazał jej rysunek, a na nim pokoiki Ani i małego Jacka. – One będą na piętrze, obok nasza sypial-

nia i łazienka, a dalej pokój do pracy. Na dole urządzimy dużą kuchnię z jadalnią i pokój do odpoczynku. Będzie też kotłownia – wyjaśnił tato”.

Mieszkanie w domu wielorodzinnym wymaga rozsądnych kompromisów w wykorzystaniu ograniczonej przestrzeni, tak aby została zachowana jego funkcjonalność. W obrazie podręcznikowego mieszkania najczęściej pojawia się duży (największy) pokój, który pełni funkcję reprezentacyjną, ale też staje się miejscem wspólnie użytkowanym przez wszystkich członków rodziny, zaspokajającym ich różnorodne potrzeby. O wielofunkcyjności tego pomieszczenia świadczą typowe meble: sofa, fotele o standardowym wzornictwie, regały wypełnione książkami, meblościanki z ceramiką, obrazy, rośliny doniczkowe, zegar z kukułką, a także centralnie usytuowany sprzęt elektroniczny (przede wszystkim telewizor, hi-fi).

Jeśli mieszkanie jest niewielkie i tzw. duży pokój pełni funkcję sypialni rodziców, a zarazem jadalni (gdy kuchnia jest zbyt ciasna), jak również stanowi wspólne pomieszczenie do nauki i pracy, wtedy znajduje się w nim maszyna do szycia, pianino czy komputer. Pozostałe pokoje (znacznie rzadziej się o nich mówi) są dane w użytkowanie dzieciom i ewentualnie innym członkom rodziny (dziadkowi, babci). Pokój dziecienny jest przeznaczony dla jednego lub dwojga dzieci do snu, zabawy i nauki. Typowe sprzęty to łóżko, szafka nocna, biurko, obrotowy fotel, komputer, lampa, radio, budzik oraz zabawki, zróżnicowane, co charakterystyczne, ze względu na odmienne zainteresowania chłopców i dziewcząt. Pastelowe barwy ścian oraz mebli nadają przestrzeni zajmowanej przez dzieci ciepły charakter: „Pokój był zalany światłem wschodzącego słońca. Gabrysia zobaczyła czyste ściany pokryte kremową tapetą, podłogę z jasnego drewna i białe ramy okna. Na ścianie wisiała jej ulubiona reprodukcja obrazu Józefa Pankiewicza *Lato*, a pod nią stał fotel obity tkaniną w różowe kwiatki”.

Obraz domu zawierający się w profilu pokazującym materialne miejsce do życia jest nacechowany wyłącznie pozytywnie. Zarówno domy/mieszkania przestronne, jak i przeciętne, wraz z całym ich wyposażeniem i otoczeniem, są miejscami przytulnymi. Dobrze się w nich żyje. Właściwie niczego nie brakuje, a na pewno jest wszystko, co niezbędne, standardowe – wszystko, co zapewnia poczucie stabilizacji.

Z perspektywy autorów podręczników przeciętność, typowość jest atutem. Uogólniony obraz domu nie podlega krytyce, nie budzi wątpliwości, czy taki ma być, i pytań o to, czy mógłby być inny. Oczywistość takiego ujęcia narzuca, a nawet wymusza akceptację:

„wielofunkcyjny” pokój faktycznie świadczy przecież o ciasnocie i niedogodnościach, ale skoro jego użytkowanie nie rodzi konfliktów, można mówić tylko o dobrostanie.

Wyraźniej uwidacznia tę tendencyjność następny przykład: domy w miejskich skupiskach właśnie dzięki temu, że są pełne ruchu, gwaru, tętniące życiem, zrównują się pod względem atrakcyjności z domami osobnymi, odizolowanymi przestrzenią zieleni od miejskiego hałasu. Mechanizm narzucania znaczeń polega na stosowaniu prostego w gruncie rzeczy zabiegu poetyzacji przyziemnej rzeczywistości, który ma sprawić, że to, co bez wątpienia dokuczliwe i uciążliwe, wydaje się czymś uroczym i pożądanym: „Dom gra! Trzeszczy podłogą i drzwiami, gra krokami na schodach, dom gra, gdy śpiewa radio w pokoju lub kapie z kranu woda. Gdy dziecko za ścianą się śmieje, gdy dziecko za ścianą płacze... To smutno, to wesoło... Dom ciągle gra inaczej. Trzasnęła drzwiami winda i gra piosenkę na linach. Piosenka windy to na dół, to znów do góry się wspina”.

Materialnie uchwytny obraz domu w tekstach podręcznikowych cechuje natrętna idealizacja. Pozbawiony obiektywizmu punkt widzenia nie dopuszcza spojrzenia innego niż optymistyczne, nie zakłada odbioru krytycznego, nie przewiduje konfrontacji z rzeczywistością. Dyskurs podręcznikowy staje się nieszczerzy, wręcz demagogiczny. Eliminuje treści, które mogłyby wskazać na istnienie trudnych problemów społecznych.

Organizacja życia rodzinnego

W tekstowym obrazie domu szczególne miejsce zajmuje rodzina. Jej charakterystyka, choć rozbudowana, co pokazuje liczba faset, pozostaje w granicach typowości struktury, wizerunku, ról i funkcji, dzięki którym biegnie życie tej mikrospołeczności. Na kartach podręcznika rodzina z reguły jest pełna, reprezentuje model 2 + 2 (matka, ojciec, dzieci, zazwyczaj chłopiec i dziewczynka), rzadziej 2 + 3 (rodzice i trójka dzieci). Czasem pojawia się babcia lub dziadek, sporadycznie ciocia.

Centralną pozycję w obrazie społeczności rodzinnej zajmuje wizerunek mamy, schematycznie wpisujący się w modelowe wyobrażenie: kobiety, która urodziła, która karmi i wychowuje dziecko, która jest żoną ojca. Znamienne w portretowaniu mamy/mamusi/matki jest wychylenie w stronę obrazu wzorcowego, o cechach idealizacji.

W tekstowym obrazie podręcznikowej mamy wyeksponowane są cztery węzłowe fasyty: czynności, miejsca realizacji funkcji, przedmioty towarzyszące matce, rola społeczna i cechy.

Oto widzimy mamę, która:

- gotuje, piecze, krząta się w kuchni, dba o odświętny charakter domowych uroczystości, dopuszcza dzieci do udziału w przygotowaniu świątecznych potraw, zachęca je do eksperymentowania w kuchni, przyrządza posiłki, dostosowując porę ich podania do różnych rytmów dnia domowników, czeka więc na męża i dzieci; pamięta o różnych potrzebach żywieniowych i uwzględnia odmienne upodobania kulinarne: „Pozdejmuje kozuchy z mleka, szczypiorek drobno posieka”, potrafi także wyczarować ulubione potrawy dzieci: „naleśniki posypane słońcem”;
- sprząta, pierze: „Mama od samego rana biega po całym mieszkaniu ze ścierką i różnymi płynami do czyszczenia”, „Na dzisiaj mama zaplanowała pranie wełnianych rzeczy, które nie nadają się do prania w pralce”;
- robi zakupy, szyje, pracuje w ogrodzie: „Wczoraj starannie wyrobiła ciasto i odstawiła je, żeby wyrosło. Potem poszła do sklepu po dżem do drożdżowych bułeczek”, „szyła... szyła... igielką migiała”, „zawsze pilnowała swoich kwiatów”.

Wyeksponowane, ledwie elementarne czynności przypisane modelowym funkcjom matki sytuują ją najczęściej w otoczeniu bardzo powszednich atrybutów związanych z kuchnią i żywieniem (naczynia i narzędzia kuchenne: garnki, czajnik, patelnia, wiadro, wałek, tłuczek, ścierka, fartuch) oraz różnymi czynnościami domowymi (torba/siatka na zakupy, proszek do prania, pralka, maszyna do szycia). Pokazywana na tak prozaicznym tle mama z wielkim oddaniem zajmuje się prowadzeniem domu, wykonując rozliczne czynności, których wyszczególnienie tworzy okazały rejestr.

Wśród rozlicznych czynności są i takie, które wykraczają poza repertuar domowych prac wzorcowej mamy, a ujawniają inne cechy i predyspozycje psychiczne, zwłaszcza do roli społecznej o znamionach macierzyńskiego posłannictwa. Przejawia się ono w codziennych kontaktach z dziećmi, które obdarza czułością, którym okazuje wielką troskliwość i wyrozumiałość:

- wyprawia dzieci do szkoły: „– Marcinku, Marcinku! Pora wstawać. Spóźnisz się do szkoły – ponaglała mama. – Jeszcze chwileczkę, chociaż minutkę poleżę, mamusiu”;
- czuwa przy zasypianiu: „A kiedy robi się ciemno, na skraju łóżka siada. Całuje mnie w czoło i bajki opowiada”, „Wstałam i poszłam

do pokoju córeczki Zosi. Usiadłam przy jej łóżku, żeby popatrzeć na jej sen”;

– opiekuje się chorym dzieckiem: „Mama podaje mu termometr. Zaraz da mu syrop malinowy i kropelki do nosa”.

Choć zapracowana, obarczona licznymi, głównie przyziemnymi obowiązkami, mama w podręcznikowych tekstach jest niezmiennie dobra, dzieci otacza miłością, a opiekę nad nimi sprawuje z czułością i oddaniem: „I żeby nie wiem co się stało, mama zostanie mamą. Tylko jedna mama na smartwienia. Tylko jedna na dwójkę z polskiego. Tylko jedna od bójk z kolegą. Jedna od bólu zęba i przeziębienia”.

Niezawodnie wspiera i okazuje wyrozumiałość w chwilach trudnych: „Strasznie się bałam przed konkursem, ale czułam ogromne wsparcie mamy”, „Mamusia jest przy mnie wtedy, kiedy jest mi źle”, „Dzisiaj postąpiłam źle, ale mama na pewno mnie zrozumie”. Dba również o stworzenie domowej atmosfery w poczuciu odpowiedzialności za rodzinę: „A mama wszystkim rozdaje uśmiechy jak pachnące jabłka, jak słodkie orzechy, jak mleko, które rano pijemy co dnia”.

Treści dotyczące matki wyeksponowane w fasetach składających się na profil organizacji życia rodzinnego: przypisana jej rola, głównie opiekuńcza, cechy, postawa, relacje z najbliższymi osobami, wysoce konwencjonalne miejsca, czynności, przedmioty, dzięki którym spełnia swe obowiązki i funkcje – rażąco ograniczają, a właściwie zubożają jej wizerunek.

Zmarginalizowana została jej aktywność pozadomowa – zawodo- wa lub społeczna, przemilczano istotne przymioty charakteru, cechy, które tworzyłyby jej osobowość, na przykład zainteresowania, pasje. Mama oddana bez reszty rodzinie akceptuje przynależny jej status gospodyni domowej. Zatraskana głównie o dzieci, nie ma nawet osobistych smartwień ani własnych pragnień.

Tak wyprofilowany obraz czyni z niej postać idealną w ramach stereotypu zredukowanego do roli rodzicielki, żywicielki, strażniczki domowego ogniska. Ponieważ przypisuje się tym funkcjom najwyższą wartość, nie jest skazą na wizerunku mamy to, że jest postacią przeciętną, wręcz pospolitą, o wąskich horyzontach, bez intelektualnych ambicji. Na przykład nie spotyka się jej z książką w ręku, nie lubi komputera, a w internecie szuka kulinariów: „Chciałam też znaleźć w internecie chociaż jeden nowy przepis. W niedzielę przychodzi do nas ciocia Krysia i nie wiem, czym ją poczęstować”.

Wszystko wskazuje na to, że zajmując się wyłącznie domem i rodziną, czuje się spełniona, dlatego nie przeszkadza jej, że najbliżsi

postrzegają ją przez pryzmat wykonywanych obowiązków, nie oczekują też ani nie pragną innego jej oblicza. Kwintesencję tak ustanowionych relacji zawiera taki oto fragment tekstu: „– Gdybym cię nawet dotychczas nie kochał – powiedział tatuś i pogładził mamę po ręce – tobym cię teraz pokochał za tę cudowną zupę grzybową”.

Wyraźnie inaczej kształtuje się wizerunek taty/tatusia/ojca. Tata jest zajęty przede wszystkim działalnością zarobkową, która nadaje mu wyższy status społeczny (na jednej z ilustracji podpisuje dokumenty we własnym gabinecie). Nie zajmuje się rutynowymi czynnościami domowymi, wykonuje natomiast szereg prac o charakterze technicznym: do niego należy naprawianie sprzętów domowych, porządki w garażu, mycie auta, koszenie trawy; czasem pomaga też w zakupach; jeśli pojawia się w kuchni, to tylko po to, aby przygotować wykwintne danie. Do jego obowiązków należy oprawa świąt: przywiezienie (zazwyczaj z synem) choinki bożonarodzeniowej, przygotowanie z dziećmi kolorowych palm wielkanocnych.

W tekstowym obrazie taty pojawiają się liczne zainteresowania i pasje: lubi chodzić po górach, jest zamiłowanym wędkarzem, gra na pianinie, czyta książki i gazety: „Tata z gazetą do stołu zasiada, na twarzy taty wielka powaga”; coś kolekcjonuje (zazwyczaj znaczki), uprawia sport: gra (z synem) w tenisa, koszykówkę, pływa, jeździ na nartach, bierze czynny udział w zawodach latawcowych; kibicuje wybranym klubom sportowym, ale też zachęca dzieci do ruchu na świeżym powietrzu: „– Zakładajcie dresy i kurtki! – wykrzyknął radośnie tato. – Będzie ładna pogoda, jedziemy na działkę!”, „– Niedzielę spędzimy w lesie – proponuje tato. – Odpoczniemy, pospacerujemy, popatrzymy. Ostatni łyk lata wszystkim się przyda”. Znajduje też czas na odpoczynek: „smacznie chrapie na kanapie”, „siedzi w fotelu i ogląda telewizję”.

Tata wiele czasu spędza z dziećmi. Pełni wtedy funkcję przewodnika w świecie spraw ważnych, pozadomowych, i uważa to za ojcowską powinność. Zapewnia dzieciom kontakt ze sztuką: prowadzi do teatru, kina, uczy syna gry w szachy, zaciekawia książką: „Tato wszedł do pokoju. Trzymał w ręku książkę i znów tajemniczo się uśmiechał. Dzieci wstrzymały oddech. – Co to za książka? – zapytał Bartek. – Myślę, że każde z was będzie chciało ją przeczytać. To książka pod tytułem «Siedem cudów świata». [...] I tato opowiedział dzieciom historię o siedmiu cudach świata”.

Tata rozbudza dziecięce zainteresowania historią i tradycją. Z jego inicjatywy dzieci podróżują po Polsce, poznają ciekawe miejsca

i zabytki. Zwiedza z dziećmi na przykład katedrę w Krakowie oraz Panoramę Raclawicką we Wrocławiu, a w Warszawie muzeum, w którym przechowywana jest stara płyta z nagraniem głosu Józefa Piłsudskiego.

Tato jest również tym, który uczy patrzeć na świat i obserwować naturę: „– Pokażę ci miejsca niezwykle, cudowną przyrodę, piękne budowle i wspaniałych ludzi – tata wyciągnął mapę i pokazał mi trasę naszej podróży”, „Tata pokazywał mi różne górskie rośliny, czasami udało mi się zaobserwować na skalnych graniach kozice”, „Tato prowadził ze mną systematyczne obserwacje gwiazdozbioru”.

Ojciec więc wypełnia świadomie i roztropnie obowiązki wychowawcze i edukacyjne. Aspekt kulturowy i pedagogiczny jego działań nadaje jego wizerunkowi cechy autorytetu, do czego predestynują go walory osobiste: szerokie horyzonty, jak i odpowiedzialność oraz powaga w odgrywaniu roli rodzica.

Zbiór cech i funkcji składających się na wizerunek taty sytuuje go w przestrzeni domu i rodziny zdecydowanie wyżej niż mamę. Elementy znaczeniowe, które wypełniają fasety obejmujące: działania, czynności, pasje i zainteresowania oraz role ojca (żywiciela, opiekuna, przewodnika po świecie i wychowawcy), służą do nadania jego obrazowi niekwestionowanych znamion wzorca. W tekstowym obrazie ojca tylko jedna cecha kładzie się cieniem na ideale. Tato w roli wychowawcy czuje się odpowiedzialny za kontrolowanie i ocenianie postępów dzieci, ale wychowuje przy użyciu tradycjonalistycznych metod: ciężką ręką, rygoryzmem, w najlepszym razie ostrym tonem: „Strofował mnie”, „Basem huknie”, „W uszach brzmiał głos ojca”, „Musiałem nakrzyczeć na Adama, który wylał mi na garnitur kakao”, „Tato przełożył Rybkę przez kolano i wlepił mu kilka solidnych klapsów”. Biorąc na siebie trud rozwiązywania domowych nieporozumień, ojciec potrafi perswazją zapobiec awanturze i położyć kres niesnaskom – stosując się do zasady „Zgoda jest najważniejsza”. Zawsze wie najlepiej, co dla dzieci jest dobre, dlatego darzą go bezwzględnym zaufaniem i czują się przy nim bezpiecznie.

Wyprofilowanie tekstowego obrazu taty odzwierciedla konserwatywny punkt widzenia autorów podręczników. Znaczenia wypełniające fasety gromadzą się wokół stereotypu mężczyzny jako głowy rodziny, którego praca (i stanowisko) zapewnia żonie i dzieciom dość wysoki status materialny (wyjścia do kina i teatru, atrakcyjne wakacje), natomiast stanowczość i surowość reakcji budują autorytet, dający poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, potwierdzanego prezentami

(róże dla mamy, zabawki dla dzieci). Ojciec w perspektywie tekstów podręcznikowych ma zasługiwać na szacunek i podziw, stanowić tym samym prawdziwy wzór do naśladowania. W sytuacjach, w których pojawia się ojciec, tekstowy obraz podręczników nie dopuszcza dyskursu krytycznego, nie przełamuje schematu, nie otwiera perspektywy na ujęcie alternatywne, narzuca myślenie: tak, jak jest, jest dobrze, więc tak powinno być zawsze.

Wyprofilowany w dyskursie podręcznikowym obraz domu i jego domowników („Mama i tata, mądre główki, są jak jabłka dwie połówki”) kreuje emocjonalny i aksjologiczny fundament idei domu ‘rodziny’. Dom staje się źródłem pozytywnych emocji i przeżyć, ostoją ciepła, miłości i bezpieczeństwa, izolatorem stresów i napięć, opoką tradycji i symbolem jej ciągłości.

Dom jako źródło pozytywnych emocji i przeżyć

Analiza materiału pochodzącego z tekstów podręcznikowych pokazuje, że obraz domu ‘rodziny’ najczęściej modelowany jest za pośrednictwem fasety ujmującej aspekty emocjonalne – od prostych przyjemności poprzez radość po uczucia najgłębsze. Socjalizowanie emocji jest jednym z najistotniejszych doświadczeń spośród tych, których podręcznikowa rodzina dostarcza dzieciom.

Cale to spektrum doznań i przeżyć ma swe źródło przede wszystkim w różnych formach wspólnego spędzania czasu wolnego²: wyjścia do kina i teatru oraz wycieczki umacniają relacje rodzinne, kształtują zainteresowania i pasje. Na kartach podręczników pojawiają się rodziny wzorowe, w których organizacja czasu służy rozbudzaniu aktywności poznawczej dzieci – łączy to, co przyjemne, bliskie naturze dzieci, np. ruch i majsterkowanie, z tym, co poszerza ich horyzonty myślowe i rozwija samodzielność. Troska rodziców o atrakcyjność zajęć w niestandardowy sposób rozwija motywację do uczenia się i zdobywania ciekawych umiejętności. Każde nowe doświadczenie dostarcza dziecku radości i satysfakcji. Ten charakterystyczny, nacechowany zdecydowanie dodatnio rys pojawia się w najrozmaitszych kontekstach, także w zdaniach zawierających uogólnione sądy:

² Por. na ten temat: A. Landau-Czajka, *Próżniactwo, odpoczynek, rozrywka. Czas wolny w podręcznikach szkolnych dla najmłodszych* [w:] *Kobieta i kultura czasu wolnego*, op. cit., s. 453–479.

„Rodzina sobotę zawsze spędza razem. Tym razem wszyscy wyruszyli na wycieczkę rowerową do lasu”.

„Cała rodzina wybrała się na wyprawę do jaskini”.

„W rodzinie Kowalskich wszyscy grają na instrumentach, rodzina Nowaków lubi pracować w ogrodzie, rodzina Wójcików często jeździ na wycieczki, rodzina Lisaków chętnie chodzi do teatru”.

„– A skoro tak lubisz samoloty, to mam pewien pomysł – powiedziała mama. Na drugi dzień zaprowadziła Mateusza do pracowni modelarskiej”.

„Dzięki wsparciu taty odnieśliśmy sukces na zawodach latawcowych”.

„– Zrozum, córeczko, noga to nie wszystko. Potrafisz pięknie grać na pianinie, piszesz ciekawe opowiadania i jesteś mistrzynią w kajakarstwie – pocieszała mnie mama. – Jesteś bardzo miłą dziewczynką, to każdy zauważy”.

Znamienne, że faseta obejmująca emocje związane z domem poszerza obraz rodziny – wujkowie, ciocie pełnią niebagatelne funkcje wychowawcze i zaspokajają dziecięce pragnienia (wycieczki górskie, góralskie opowieści, niecodzienne wrażenia, nieoczekiwane odkrycia). Niesłuchanie przy tym ważne jest odczuwanie zrozumienia i zainteresowania dorosłych dziecięcym potrzebami:

„Zimą jeździmy do Zakopanego, do cioci, która opowiada różne ciekawe historie góralskie”.

„Marysia, Jacek, Mateusz i Krysia pojechali na wakacje do cioci i wujka do Zakopanego. Była bardzo ładna pogoda, więc wujek Marian zaproponował dzieciakom wycieczkę w góry”.

„Rodzinne wycieczki w góry spowodowały, że zacząłem kolekcjonować skały”.

„Mój wujek jest informatykiem, mam nadzieję, że uda mu się coś niecoś wtłoczyć do naszych głów”.

„Dzięki wakacyjnym lekcjom z komputerem nauczyłem się samodzielnie korzystać z Internetu i drukować mapy naszych wędrówek”.

Ważnym czynnikiem oplatania się domu siecią pozytywnych uczuć są czynności związane z przygotowaniem świąt oraz rodzinnych okolicznościowych spotkań (urodzin, imienin, rocznic, Dnia Matki, Dnia Dziecka, Dnia Dziadka i Babci) i odwiedzin (niedzielne śniadania i obiady). Wspólne wykonywanie prac, dzielenie obowiązków oraz prowadzone przy tym rozmowy i przywoływane wspomnienia tworzą przyjemną, niepowtarzalną atmosferę, uczą wzajemnego zrozumienia, szacunku, okazywania uczuć, pielęgnowania pamięci, podtrzymywania jednoczących więzi.

Podręcznikowy obraz nienagannie funkcjonującej rodziny, w której nie ma miejsca na obojętność, animozje, niesnaski, a tym bardziej konflikty, jest zdecydowanie wyidealizowany – może pełnić funkcję niedoścignionego wzorca. Tak wymodelowany, pozostawia jednak wątpliwość: co powiedzą dzieci – odbiorcy podręcznikowych tekstów, porównując ideał z rzeczywistym obrazem własnego domu/rodziny i z wszystkimi emocjami, jakich dostarcza ich własne życie? Sceptycyzm budzą również – w gruncie rzeczy powierzchowne – natura i źródło przeżyć, które wyrastają z przedstawianych sytuacji, zamkniętych w kręgu dobrze znanych i powtarzalnych zdarzeń. A prawdą jest, że najgłębsze, najtrwalsze uczucia i najsilniejsze więzi rodzą się ze zdarzeń wyjątkowych i trudnych, które budzą emocje ambiwalentne i niepokojące, ale są faktyczną „szkołą uczyć” i wykuwają charakter.

Dom jako ostoja ciepła, miłości i bezpieczeństwa

Tymczasem w tekstach podręczników „nieszczęściem” jest drobna kontuzja lub wypadnięcie zęba – sytuacje, w których wystarczy, że mama pocieszy, pogłaszcze, da coś na osłodę. Są to gesty „opatrunki”, pomagające radzić sobie z chwilowymi emocjami. Jednak walorem tych banalnych zdarzeń jest to, że na przykład gesty serdeczności są przejmowane od rodziców przez dzieci, opiekuńcze rodzeństwo:

„Mama pogłaskała go po włosach i powiedziała, że nic się nie stało. Każdy czasem wstaje z łóżka lewą nogą i ma wtedy «muchy w nosie». – Ale zaraz coś na to poradzimy – powiedziała mama i z uśmiechem wręczyła synowi wielkie czerwone jabłko. Takie jak Maciek lubi najbardziej”.

„Pewnego popołudnia, kiedy jak zwykle chrupała marchewkę, wypadł jej z przodu ząb. Zrozpaczona pobiegła do mamy. – Mamo, zobacz, co zrobiła ze mnie ta wstrętna marchewka, wypadł mi ząb i jestem szczerbata – płakała Małgosia. – Nie martw się, córeczko – pocieszała ją mama”.

„Jesteś już dużą dziewczynką i można na tobie polegać”.

„Pogładziłam i Izunię, i Danusię – jak to miło, że się troszczą o mamusię”.

„Ela ma brata. Emil to brat Eli. Ela karmi rybki, a Emil robi rybki dla Eli”.

„Dla Marysi Łukasz uskładał sto nalepek do notesika”.

„– Tomku, może ja zapomniałam, jak się jeździ na nartach? – martwi się dziewczynka. – Coś ty! Tego się nie zapomina – uspokaja swoją siostrę brat”.

„Będę miła dla brata. Będę jego dobrym duszkiem”.

Wyidealizowane, pozbawione cieni życie rodzinne zostaje w tekstach podręcznikowych sprowadzone faktycznie do poprawności, układności we wzajemnych relacjach. Dobre kontakty interpersonalne polegają na akceptowaniu kłopotliwego usposobienia, chwilowych słabości czy „zapomnień”, ale głównie na umiejętności wybaczenia drobnych przewinień. Dominują w tych kontaktach wyrazy zachwyty dla zalet, wśród których pierwsze miejsce zajmują grzeczność i uczynność, rozsądek utożsamiany z ostrożnością czy przezornością. Nie są to przymioty heroiczne, jednakże ich występowanie w codzienności czyni dom miejscem dającym poczucie bezpieczeństwa, zbudowane przede wszystkim na uświadomionej trwałej relacji między rodzicami oraz ich przywiązaniu do rodziny, co się przenosi na serdeczne związki między rodzeństwem i sprawia, że wyrozumiałość i gotowość wybaczenia przychodzą wszystkim domownikom z łatwością:

„Dziewczynka jest miła i grzeczna, wciąż mówi «przepraszam», «dziękuję», «proszę», i dlatego wszyscy ją lubią”.

„Siostra Stasia czyta dużo książek bratu; dziewczynka uczy swojego młodszego brata alfabetu, nie otwiera drzwi obcym osobom, gdy rodziców nie ma w domu, prosi o pomoc sąsiadkę, gdy podczas nieobecności rodziców jej brat się skaleczył”.

„– Synku! Gdzie byłeś? – krzyknęła zapłakana mama”.

„Braciszku, dlaczego to zrobiłeś!”

„Twoje zachowanie było nierozsądne, ale w porę się opamiętałeś”.

„Wielu dorosłych nie zachowałoby się tak rozsądnie”.

„Lepiej późno niż wcale, na drugi raz będziesz pamiętał, że ostrożności nigdy nie za wiele”.

Charakterystyczne jest to, że sfera wzajemnych relacji opartych na uczuciach rodzinnych utrwała odmienne stereotypy zachowań i emocji dziewcząt oraz chłopców: dziewczynki zawsze są rozsądne i miłe w każdej z przypisanych im ról – córki, siostry, wnuczki; chłopcy bywają nierozważni, ale potrafią naprawić swój błąd i nie narażają nikogo na wielkie kłopoty, dlatego spotykają się ze zrozumieniem.

Profilowanie obrazu domu przez ujęcie go w fasetę: dom ‘rodzina’ jako ostoją ciepła, miłości i bezpieczeństwa, wydobywa niezwykle wręcz zdolności podręcznikowych domowników do przekraczania ludzkich ułomności i ograniczeń w poszukiwaniu satysfakcjonującego wszystkich wyjścia.

Dom jako izolator stresów i napięć

Tekstowy obraz emocjonalnej sfery życia rodzinnego, uładzony, pozbawiony autentycznych rysów, bardziej niż wzorcem wydaje się postulatem, wskazuje raczej oczekiwane niż rzeczywiste sposoby rozwiązywania problemów.

Okoliczności niesprzyjające, zakłócające poukładany tryb życia rodzinnego, nie burzą go, nie rujną też utrwalonych więzi opartych na zrozumieniu i gotowości do wzajemnego wspierania się. Utrata pracy (przez ojca), niespodziewane trudności finansowe, zmiany w strukturze rodziny (zamieszkanie z dziadkiem) mobilizują do przejęcia części obowiązków, do dzielenia czynności pomiędzy wszystkich członków rodziny, sprzyjają adaptacji do nowych warunków. Niebagatelne znaczenie mają w trudnych sytuacjach wcześniej wyuczone zachowania: wzajemna pomoc, przestrzeganie norm i reguł postępowania, a przede wszystkim umiejętność panowania nad emocjami i gotowość wyzbycia się negatywnych reakcji:

„Firma, w której pracuje tatuś, będzie zlikwidowana i wszyscy zostaną zwolnieni. Tatuś ma pracę tylko do końca miesiąca. [...] Na szczęście oszczędzaliśmy i mamy trochę pieniędzy w banku. [...] Jutro musimy zastanowić się, jak nimi gospodarować, żeby starczyło nam na wszystkie najważniejsze wydatki”.

„Rodzice obiecali mi, że choć z pieniędzmi u nas krucho, to pojedę na zieloną szkołę”.

„– Agatko – powiedziała mama przed wakacjami – nie mogę wysłać cię w tym roku nad morze. Wiesz, że muszę sobie radzić sama. Rozumiesz mnie, córeczko? – Rozumiem, mamusiu – powiedziała. – Pojadę do babci, przecież tam jest wspaiale. Jakie to szczęście, że mama nie zauważyła wtedy lez w jej oczach”.

„– Nie martw się, pomożemy ci – powiedział tato do wychodzącej mamy – jak wrócisz z pracy, dom będzie błyszczał, prawda Joasiu?”

„Od wiosny zamieszka w naszym domu dziadek. Wszyscy przygotowujemy się do tej nowej sytuacji: rodzice już wygosparowali dla dziadka pokój, a ja zajmuję się wyszukiwaniem jego ulubionych książek”.

W starciu z oddziaływaniem nieprzewidywalnych czynników zewnętrznych domownicy przedstawiają się na myślenie optymistyczne i zachowania pozytywne, szukanie konstruktywnych rozwiązań przychodzi im bez trudu. Czytankowe dzieci są zsocjalizowane, przestrzegają ustalonych w domu reguł postępowania, uczą się od małego, że każdy pełni w domu przypisane mu funkcje:

„Gdyby trosk ubyło mamie, jak myślicie, co się stanie? To codziennie, już od rana, w domu będzie Super-Mama!”

„Dom otwiera swoje cztery ściany dla babci, dziadka, tatusia i mamy”.

„Przecież być miłym jest bardzo miło i wcale nie tak trudno”.

„Marudzenie precz do kąta! Od dziś dziecko samo sprząta! Zęby, uszy z chęcią myje! Nawet szyję”.

„W naszej rodzinie każdy ma jakieś obowiązki. Do mnie na przykład należy nauka, opiekowanie się rybkami i kupowanie chleba”.

„W domu staram się, jak mogę: codziennie wyrzucam śmieci, a w zeszły wtorek to nawet zgraбіłem liście spod kasztanowca na podwórku. Sam, nikt mnie nie zmuszał”.

„Kiedy mama wysłała mnie po zakupy, od razu tam pobiegłem”.

„Marcin pomaga mamie, coraz gorliwiej włącza się do pracy, co wywołuje radość mamy”.

„– Nie męcz się, ja ci pomogę. – Dzielna jest ta nasza Agatka, bardzo mi dzisiaj pomogła”.

„Mama jest dumna z Julka i jego omletów”.

Elementy znaczeniowe ujęte w faszcie: dom jako izolator stresów i napięć, pokazują, że niesprzyjające okoliczności działają na wszystkich domowników mobilizująco: przyjmują oni wyzwania i sprawnie przystosowują się do nowych, często nieoczekiwanych i dramatycznych warunków. Umieją także racjonalizować negatywne doznania, przestrzegając obowiązujących reguł postępowania.

Dom jako opoka tradycji i symbol jej ciągłości

Dom, który funkcjonuje dzięki uporządkowanym relacjom rodzinnym, może odgrywać doniosłą rolę społeczną. Przede wszystkim jest miejscem podstawowej socjalizacji dziecka: podział ról i obowiązków, wzorce zachowań, normy współżycia, motywy postępowania przejmowane są od dorosłych, którzy mają niekwestionowany autorytet moralny i pedagogiczny.

Niezakłócony status społeczny rodziny generuje jej niezaprzeczną funkcję aksjologiczną, której filarem jest tradycja. Ona daje bezpieczne poczucie ciągłości. Jest to atutem zwłaszcza rodziny wielopokoleniowej, w której relacje są bliskie, starannie pielęgnowane i ni-

czym niezmacone. Trwałość i znaczenie więzi międzypokoleniowych zawierają się w wyrazistej metaforze rodziny ‘drzewa’: „Ty jesteś małą gałązką, na której listków osiem. A twoja młodsza siostra dopiero listki dwa. Ojciec, mama, a wcześniej dziadkowie tworzą mocne gałęzie. Nie złamie ich wiatr”.

Taki dom ‘rodzina’ jest miejscem kształtowania zachowań, postaw i dążeń. Jest też miejscem dającym oparcie i poczucie przynależności społecznej i kulturowej, pełni bowiem funkcję łącznika w tradycji szerszej niż ta, którą wyznacza wspólnota rodzinna. Tu pielęgnuje się domowe rytuały, lecz także związki z historią bliższą i dalszą, kulturuje przywiązanie do miejsc i symboli. Rolę strażników tradycji odgrywają rodzice, ale głównie dziadkowie. Oni przekazują wnukom wiedzę historyczną, a przede wszystkim zaznajamiają z niezbędnymi kodami kulturowymi:

„Kiedy zastanawialiśmy się, jak rozwiązać problem z wyjazdem, do rozmowy włączyła się babcia. Jej propozycja była bardzo ciekawa”.

„Jeśli nie wiem, jak zachować się w zespole, z pomocą przychodzi dziadek. Zawsze potrafi podsunąć ciekawe rozwiązanie”.

„Wszyscy cieszymy się, kiedy pradziadek Franciszek opowiada nam wesołe historijki z czasów młodości”.

„Jacek wiedział, że wieczorem przy kolacji znów usłyszy kilka opowieści rodzinnych, które znał już na pamięć, a które wcale mu się nie znudziły”.

„Cieszy ich również to, że Maciek kontynuuje pewną rodzinną tradycję... A wszystko zaczęło się od... no właśnie. Może to dziwne, ale od dziadka, który gra na gitarze i swoje zamilowanie do tego instrumentu przekazał wnukowi. [...] I wszyscy usłyszeli historię o rodzinnym domu pana Stanisława. W którym jego bliscy grali na różnych instrumentach: mama na pianinie, a brat na flecie. Natomiast pradziadek Maćka, czyli tato pana Stanisława, potrafił grać na kilku instrumentach. To on nauczył ośmioletniego wówczas Stasia grać na gitarze, która od tego czasu towarzyszy mu stale w dobrych i złych chwilach”.

Dziadkowie pełnią, jak widać, funkcję nauczycieli swoich wnucząt; we wspomnieniach z czasów pierwszej młodości nawiązują do ważnych wydarzeń rodzinnych i historycznych, ukierunkowują moralnie, uczą zasad postępowania, pokazują, co jest w życiu ważne i niezmiennie:

„Pokażę wnukom pomnik żołnierzy poległych w obronie ojczyzny. Jesteśmy Polakami, dzieci powinny poznawać swój kraj i jego historię”.

„– Dziadku, jesteś pewien, że to koniec podróży? – zapytał wnuczek. – Tak, Tomku. Przyjechaliśmy ożywić nasze wspomnienia. To ważne, żebyś wiedział, skąd pochodzi twoja rodzina, i pokazał to w przyszłości swoim dzieciom”.

„Lubimy siadać przy oknie, gdy dzień już powoli gaśnie, babcia tak pięknie czaruje i opowiada mi baśnie”.

„Babcia jak zawsze pamięta o wszystkich ważnych datach rodzinnych”.

„«No tak, babcia przychodzi do mnie, a dziadek zostaje sam w domu. Nie będę się bać! Przyrzekam!» – myśli Emilka”.

„Od babci dowiedziałem się, jak ważne jest zwycięstwo nad samym sobą”.

Wzorzec rodziny wielopokoleniowej, która w tekstowym obrazie domu jest symbolem większej społeczności, staje się punktem orientacyjnym w życiu. Owszem, wartość wpisana w taką funkcję nie budzi wątpliwości, ale obraz podręcznikowy domu utrwała także tradycyjny model rodziny. Przechowywane i pokazywane wzory zachowań podtrzymują ciągłość, ale czynią nienaruszalnym podział ról społecznych: córka przygotowuje z mamą posiłki, nakrywa do stołu, dba o porządek w domu, robi zakupy, syn zaś wspiera ojca w pracach koniecznych dla funkcjonowania domu, a także przejmuje część ojcowskich obowiązków.

Dziadkowie z zaangażowaniem dzielą się zadaniami z pracującymi rodzicami. Babcia często wyręcza mamę w pracach domowych: przygotowuje wnukom śniadania, przyrządza wypieki domowe („U babci jest słodko, świat pachnie szarlotką”), zajmuje się wnuczkami pod nieobecność rodziców, lecz sprawdzonymi miksturkami, ceruje i robi na drutach ciepłe okrycia. Babcia udziela też wsparcia emocjonalnego: „Obecność babci szybko rozprasza wszelkie strachy. Biurko przestawało być otworem, szafa – brzuchatą bestią, a dziwny kształt na dywanie okazywał się swetrem, który spadł z krzesła”. Z wyrozumiałością i cierpliwością znosi dziecięce psoty i wybryki, pełni też doniosłą funkcję powiernika i rozjemcy: „Przychodziłem do babci [...], a ona wszystko rozumiała, wiedziała, że w życiu bywa różnie, że są słoneczne dni i dni słotne”, „Kiedyś przyszedłem cały umorusany, potłuczony, nie zadawała zbędnych pytań, opatrywała moje «rany»”, „Do babci mogłem przyjść o każdej porze i poskarżyć się jej na wszystko i na wszystkich”, „Kiedy przychodziłem ze skargą na rodziców, pełniła funkcję rozjemcy, łagodziła konflikty”.

Dziadek zaś przejmuje część ojcowskich obowiązków wychowawczych: zapoznaje wnuka z nowym modelem sportowego samolotu, zabiera na strych w poszukiwaniu skarbów, pomaga wnuczce wykonać kostium na bal przebierańców, zabiera wnuki na przejażdżkę saniami, a w noc sylwestrową przygotowuje z nimi przedstawienie teatralne: „– Dziadku, pomożesz nam zrobić scenę? – Oczywiście.

Między szafkami powiesimy stare żółte zasłony. To będzie kurtyna. Za nią, pod oknem, przygotujemy scenę. Pod ścianą, tam gdzie stoi kanapa i fotele, będzie widownia. Trzeba też zadbać o właściwe oświetlenie sceny – planował dziadek”.

Dziadek ma niemały udział w staraniach o rozwój intelektualny wnucząt, ale również trafnie rozpoznaje i z radością spełnia dziecięce marzenia: „– Dziadku, skąd wiedziałeś, że o nim marzę? – Zawsze otwierałeś wszystkie schowki i szufladki. Nawet posiłki jadłeś przy tym biurku – powiedział dziadek. – Ale to jeszcze nie wszystko. Zajrzyj do środka! – Twoja kolekcja monet! – krzyknął zachwycony Krzysiek”.

Zakotwiczenie w rodzinie oraz głębokie wzajemne przywiązanie ujawniają się w refleksyjnych rozmowach o bliskich zmarłych. Pamięć o nich kultywuje się przez odwiedzanie grobów w Święto Zmarłych, snucie wspomnień, wspólne przeglądanie fotografii z rodzinnych albumów: „Po południu jedziemy z rodzicami na cmentarz Wolski, gdzie znajdują się groby babć i dziadków naszych rodziców. Tam też składamy kwiaty i zapalamy znicze. Wieczorem w tym dniu rozmawiamy o przeszłości naszej rodziny. Rodzice i babcia opowiadają nam o swoim dzieciństwie. Wspominają tych wszystkich, których nie ma już z nami”.

Tekstowy obraz domu ‘rodziny’ jest wymodelowany zdecydowanie pozytywnie i optymistycznie, z wyraźnym nachyleniem wzorcotwórczym. Dom jest ostoją wszystkiego, co dobre i pomyślne. Sposób przedstawiania sytuacji, postaci, norm, którymi się kierują domownicy, bez wyjątku cechuje naiwność, przerysowanie w stronę idylli. Można to nachylenie rozpatrywać w kategoriach tendencyjności, a więc celowych uproszczeń, bądź mitologizacji, będącej rezultatem intencjonalnej lub nieświadomej idealizacji.

Wymodelowane w dyskursie podręcznikowym profile (materialny, społeczny i aksjologiczny) wyidealizowanego domu ‘rodziny’ tworzą zafałszowany, a czasami wręcz odrealniony obraz rzeczywistości społecznej.

Dekonstrukcji domowego mitu domaga się podręcznikowe wyobrażenie domu w sensie materialnym. Przeważający współcześnie niski standard mieszkań, niewyszukana aranżacja wnętrza, sformalizowane lokalizowanie ludzi i ich czynności uniemożliwiają członkom rodziny prowadzenie racjonalnie uporządkowanego codziennego życia. Szczególnie dotkliwie odczuwane są też: niedorozwój wszelkiego rodzaju

usług, a więc kłopoty z umieszczeniem dziecka w instytucjach edukacyjnych, i trudności związane z piętrzącymi się obowiązkami zawodowymi.

Zmitologizowane jest również myślenie o społecznym wymiarze domu. W podręczniku rodzina jest postrzegana jako trwała całość, składająca się z małżonków oraz ich potomstwa, z matką w roli gospodyni domowej i opiekunki dzieci oraz ojcem pełniącym funkcję żywiciela rodziny, którą para ta wspólnie powołała do życia. Dla dorosłych wyprofilowanych w podręczniku dzieciństwo to raj utracony, najszcześniejszy okres w życiu człowieka: „Jakie cudowne życie mają dzieci! Nie muszą chodzić do pracy, nie przejmują się tym, czy są pieniądze na jedzenie, nie muszą sprzątać, gotować. W zasadzie... niczego nie muszą. Co to za wspaniały czas niemuszenia, nicnierobienia i radowania się każdą chwilą!”. Podręcznikowe myślenie uruchamia skojarzenia: dzieciństwo to beztroska zabawa, radość, czas przepełniony harmonią.

W podręcznikach banalizuje się lub całkiem pomija to, że współczesna rodzina jako elementarna struktura społeczna dotknięta jest kryzysem³. Nieobecne w podręcznikach są autentyczne problemy rodziców, często obciążonych zbyt dużym bagażem zadań, którzy raczej są na siebie skazani, niż pragną być razem, przez co znikają z horyzontu dzieci. Starania o zaspokojenie potrzeb materialnych oraz zmaganie się z trudnościami życia codziennego zabierają tak wiele czasu, sił, uwagi, że mało ich pozostaje na dbałość o potrzeby potomstwa.

Na te trudności nakładają się faktyczne problemy związane z przekształcaniem się tradycyjnych stosunków między pokoleniami. Współcześnie dziadkowie czy dalsi krewni są raczej nieobecni w życiu młodych rodziców, widywani w ramach okazjonalnych wizyt świątecznych, niekiedy wymuszonych; przytłoczeni postępującą niemocą fizyczną oraz intelektualno-emocjonalną (żyją samotnie, pozbawieni celu, wyzwani i z poczuciem, że są zbędni), nie mają możliwości i chęci uczestniczyć w problemach dzieci i wnuków.

Wnukowie zaś, zsocjalizowani w kulturze prefiguratywnej, mogliby stać się dla dziadków nauczycielami, jednak w nastawieniu na przyszłość najmłodsze pokolenie najczęściej odrzuca tradycję. Zatraca

³ Por. *Rodzina i praca w warunkach kryzysu*, red. L. Golińska, E. Bielawska-Batorowicz, Łódź 2011.

się nie tylko rola autorytetu, ale też poczucie tożsamości grupowej, między pokoleniami powstaje przepaść, pojawiają się brak porozumienia i częste konflikty. Młodzi na drodze poszukiwań i łamania barier tworzą własne style zachowania. Rozmywa się znaczenie systemu nagród i kar. Niewydolny bezpośredni kontakt wychowawczy jest wypierany przez media elektroniczne. W opustoszałe pole wchodzi technika informatyczna, która natarczywie promuje różne nowe style życia: dzisiejszy człowiek nie podejmuje decyzji moralnych, a jedynie praktyczne, stając się typem „technokraty – człowieka bez przekonań i bez własnego punktu widzenia, obdarzonego za to mnóstwem nadających się na sprzedaż umiejętności”⁴. Jest to „wychowywanie nieznanym nam dzieci do nieznanego świata”⁵.

Splot czynników oddziałujących na krąg rodzinny jest przyczyną szczególnie dotkliwego napięcia między tradycyjnym ideałem domu – akceptowanym przez „domocentrycznie” zorientowane starsze pokolenie – a jego faktyczną postacią, niezadowolającą mimo starań. Przekonanie, że współczesny dom to szczególne miejsce, zapewniające ciągłość i tożsamość narodową, u przedstawicieli młodszego pokolenia wyzwała myślenie o domu jako o czymś, co ogranicza zakres możliwych zmian.

Współczesny dom, pełen niespójności, dramatycznie sprzeczny wewnątrz, dryfuje w nieznaną przy wtórze łagodnej, wyciszonej melodii podręcznikowej, banalizującej problem załamania życia domowego. Nasuwa się pytanie o to, co się dzieje z dzieckiem, gdy wartości wymiaru realistycznego i podręcznikowego są rozkojarzone albo pozostają w całkowitej sprzeczności.

Ułuda, że taki wyretuszowany obraz będzie oddziaływał pozytywnie i przekonująco na odbiorców dziecięcych, że nie odrzucą go jako sztucznego, jest świadectwem myślenia magicznego, próbą zaklęcia rzeczywistości pedagogicznej, przejawem naiwności dydaktycznej lub życzeniowości. Tekstowy obraz domu, przerażająco odległy od prawdy, domaga się przynajmniej wprowadzenia równowagi w charakterystyce, rysunku i przesłaniu.

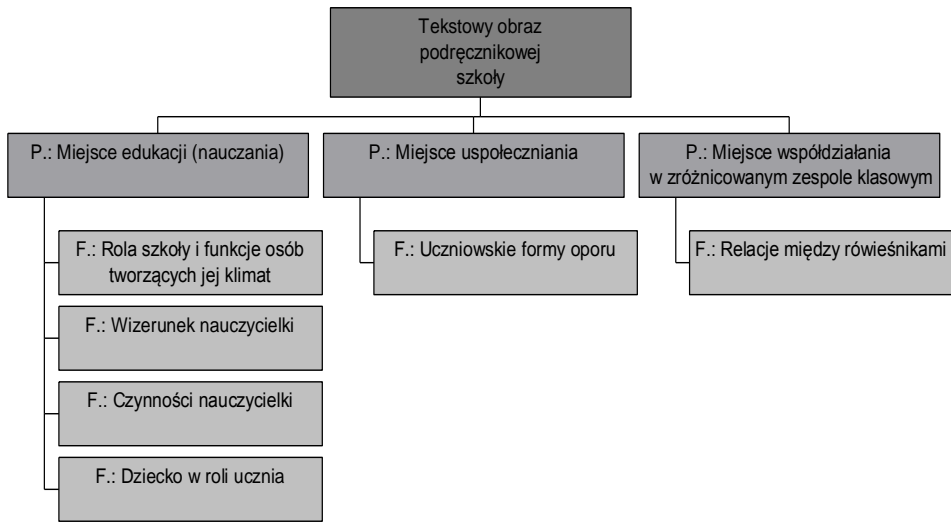
⁴ N. Postman, *Technopol...*, op. cit., s. 222; G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, tłum. J. Uszyński, Warszawa 2007, s. 80.

⁵ Por. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 1978.

7.2. Sfera szkoły

Obraz szkoły tworzy się wokół trzech najliczniej reprezentowanych w podręczniku profili: szkoła jako miejsce edukacji (nauczania), jako miejsce uspołeczniania, a także miejsce współdziałania w zróżnicowanym zespole klasowym. Ich uszczegółowieniem są cechy semantyczne, ujęte w kilka faset:

- rola (misja) szkoły i funkcje osób tworzących jej klimat,
- wizerunek nauczycielki,
- czynności nauczycielki,
- dziecko w roli ucznia,
- uczniowskie formy oporu,
- relacje między rówieśnikami.



Wykres 5. Podręcznikowe sposoby kategoryzacji szkoły

Profile wraz z tworzącymi je fasetami pozwoliły zobrazować poglądy autorów podręczników na temat funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym, poszczególnych składników tego środowiska, związków, prawidłowości, wzorców czynności i ról, z którymi dziecko tam się styka, jego relacji z innymi ludźmi (uczniami, ich rodzicami, nauczycielami i pozostałymi pracownikami szkoły), jak również panujących w tym otoczeniu hierarchii i preferowanych wartości.

Rola szkoły i funkcje osób tworzących jej klimat

Powinnością podręcznikowej szkoły jest wyposażenie ucznia w tzw. poprawną reprezentację świata i pożądaný społecznie system wartości; nauka odbywa się w klimacie miłej łagodności pod kierunkiem dorosłego, który fachowo instruuje i pomaga nadrobić i skorygować uczniowskie niedociągnięcia.

O tym, że szkoła jest przyjazna oraz stwarza dziecku warunki do osvajania się z nową dla niego rolą ucznia i kolegi, zaświadczaą zdrobnienia w nazwach kategoryzujących: *pierwszaczki, dzieciaczki, zuchy, maluchy, miłośnik książeczek, dziewczynka z zerówki, mały Antoś z czwartej klasy, mały Jasio z I c, papużki nierozłączki, nasza grupka*, a także w nazwach przedmiotów związanych bezpośrednio ze szkołą: *literki, cyferki, gazetka, biblioteczka, książeczka, gumeczka, ołówcezek*. Pieszczotliwe określenia mają oddawać miłą atmosferę szkolnych zajęć oraz tworzyć obraz ucznia wrażliwego, nieco nieporadnego w nowym otoczeniu.

W dyskursie podręcznikowym o sielskim klimacie szkoły świadczą również licznie reprezentowane teksty opisujące role osób pracujących w szkole: począwszy od groźnego, choć sprawiedliwego dyrektora, a skończywszy na sumiennych woźnych.

Dyrektor nie tylko zarządza szkołą i sprawuje funkcje reprezentacyjne (wygłasza uroczystą przemowę na akademii z okazji Dnia Niepodległości, siedzi w swoim gabinecie i podpisuje cenzury uczniów), ale też angażuje się w proces wychowawczy w umoralniających rozmowach: „– Powiedz no mi, Stefan, czy ci nie wstyd? Stefanowi jest wstyd. Czerwieni się i jąka. [...] Trójka z polskiego. – Więc pytam cię: czy ci nie wstyd? Jesteś zdolny chłopiec. Masz dobre warunki do nauki, a na świadectwie kilka trójek. A jedna z nich – z języka ojczystego”.

Stosowany przez dyrektora perswazyjny ton, oddziałujący na sferę emocjonalną i poznawczą ucznia, okazuje się niezmiernie skuteczny: uważny, pilny i dobrze ułożony uczeń postanawia poprawę: „Rzeczywiście, teraz już mi ani herbata, ani kluska nie pomyła się nigdy”.

Podobnie pozostali pracownicy – administracja, bibliotekarka, pielęgniarka – oprócz tego, że wykonują czynności wpisane w swój zawód, poczuwają się do troski o wychowanie dzieci: witają je, dbają o ich bezpieczeństwo i pomagają im rozwiązywać uczniowskie problemy. Przykładem pedagogicznej gorliwości jest obraz szkolnej pielęgniarki: „Pielęgniarka Maryla podobna jest do motyla i fruwa jak

biały motyl tam i z powrotem, tam i z powrotem, bo zawsze ma mnóstwo roboty. [...] Biegnie już biały motyl, przysiadła na brzegu łóżka, odgarnia smutki jak wróżka, i już zmartwienia znikają. Znów wszyscy się uśmiechają”. W wyprofilowanej idyllicznie wizji szkoły pielęgniarka Maryla jak bajkowa wróżka odczarowuje dziecięce zmartwienia.

Wizerunek nauczycielki

Wymagane kompetencje nauczycielki/ pani/ naszej pani/ wychowawczyni/ pani Ewy⁶ podręcznik zasadniczo sprowadza do sfery emocjonalnej. „Umączyńiona” nauczycielka w roli opiekunki małych dzieci, wyzbyta negatywnych emocji („ma oczy wesole”, „uśmiech na twarzy” i „ładnie mówi”), dba przede wszystkim o atmosferę, w której uczniowie doświadczają akceptacji, szacunku i miłości („Pani jest dobra i kocha dzieci”). Swoje głębokie przywiązanie do podopiecznych „zapisuje w sercu” i w poczuciu misyjności „ślubuje rzetelnie pełnić powinność nauczyciela, wychowawcy i opiekuna dzieci”. Nauczycielska łagodność i bezwarunkowa wyrozumiałość neutralizują znużenie uczniów, pani pochyla się nad każdym ich problemem, a niepowodzenia dzieci wywołują jej smutek i zmartwienie:

„Nasza Pani lubi się śmiać. / Nasza Pani ma oczy wesole. / My lubimy naszą Panią i klasę, / i całą, całą szkołę. [...] Nasza pani ma tyle serca – / i my Pani odpłacamy też sercem. / Nasza pani nas kocha, my ją też, / nawet w naszej dziecięcej piosence”. (T. Kubiak, *Piosenka o naszej Pani*)

„To ona czujna, cierpliwa, / z troską serdeczną i szczerą / czuwa nad piórem i ręką, / nad twoją pierwszą literą. [...] Bez niej nie ruszyłbyś w drogę, / tkwilbyś jak kamień na miejscu. / Po latach jeszcze pamiętać / będziesz o dobrym jej sercu”. (T. Kubiak, *Nauczycielka*)

„Nasza pani jest troskliwa, dba o nas i mówi nam, co jest dobre, a co złe. Uczy nas samodzielności i wiedzy o świecie oraz innych ciekawych rzeczy”.

„Tak ładnie mówi nasza pani... O wszystkim wie! I wszystko zna! Gdy naszej pani my słuchamy, to deszcz nie pada, a śpiewa, gra”.

⁶ Wyrażenie zawierające imię nauczycielki, które sprzyja zachowaniu bezpośrednich relacji między nauczycielem a uczniem, pojawiło się tylko w jednym z analizowanych podręczników.

„Kiedy lekcji nie umiemy czasem, pani smutnie spogląda na klasę”.

„Siedzą dzieci nad zadaniem, lecz nie idzie im pisanie, aż tu nagle nasza pani mówi do nas: «Moi kochani – oto nasze rozwiązanie»”.

„[...] gdy jesteśmy rozhukani, nie strofuje nas, nie gani, nasza ukochana pani”.

„Kiedy smutek nas ogarnie, pani zawsze nas przygarnie. Lubi przebywać z nami, choć jesteśmy urwiskami, ale za to właśnie ją kochamy!”

Łatwo wpadające w ucho, zrymowane wypowiedzi nietrudno przyporządkować określonym funkcjom dydaktyczno-wychowawczym podręcznika: mają zaświadczać o ciepłe emocjonalnym nauczycielki, mimo że w jej zachowaniach przeważają monologi i z góry ustalone schematyczne reakcje. Nauczycielka w roli wychowawcy czuje się odpowiedzialna nie tylko za stworzenie przyjaznego klimatu w klasie; uważa, że jej powinnością jest czuwanie nad postępowaniem, jak też procesami mentalnymi uczniów oraz przestrzeganie czasowych i przestrzennych rygorów zajęć lekcyjnych. Czynności podręcznikowej nauczycielki zmierzają do realizacji podstawowego celu uczenia się w szkole: wdrażania, utrwalania i reprodukcji przekazywanych wiadomości, a także sprawdzania znajomości wiedzy.

Czynności nauczycielki

W tej fazie wyraziste jest wyprofilowanie nauczycielki przez działania o charakterze interwencji sterującej. Ujawnia się to w drobiazgowym kierowaniu uwagą i aktywnością uczniów, jak również w narzucaniu im ustalonych sposobów percepcji rzeczywistości i myślenia: „Teraz pójdziemy na pocztę, kupimy znaczki i wrzucimy listy do skrzynki pocztowej. Poczta jest dość daleko od szkoły. Popatrzmy, co znajduje się między szkołą a pocztą”, „Dzieci nigdy wcześniej nie były w ogrodzie zoologicznym. Pani powiedziała im, że nie wolno karmić zwierząt i nie należy hałasować”.

Nauczycielka korzysta ze zbiorowych form nauczania oraz szkolnej odmiany rozmowy, czyli pogadanki. Dzięki nim osiąga wysoki poziom uporządkowania lekcji (w możliwie krótkim czasie otrzymuje oczekiwaną odpowiedź) oraz steruje aktywnością wszystkich uczniów ku odpowiedziom uznanym przez siebie za poprawne: „Tłumaczę, wyjaśniam, uczę, rozwiązuję ich problemy i wydadaje mi się, że nic do nich nie trafia. Na szczęście często się przekonuję, że dużo zapamiętali z moich rad i nauki”.

Za sprawą nauczycielskich czynności organizacyjno-porządkowych uczniowie sprawnie zajmują miejsca w ławkach, siadają prosto, gdy ukończą zadanie, przygotowują i odpowiednio układają na ławce przybory szkolne, a także (zgodnie z ustalonym dyżurem) ścierają tablicę, podlewają kwiatki, zbierają papierki. Nauczycielka nie tylko kontroluje zachowania uczniów, ale też kieruje ich wewnętrzną aktywnością poznawczą. Ukierunkowani wokół treści programowych, domyślają się, czego będzie dotyczyła lekcja, zastanawiają, jak rozwiązać zadania, uwzględniając sposób podany przez panią, pilnie słuchają tego, co do nich mówi, powtarzają po niej sylaby, podchodzą do tablicy i w skupieniu zapisują dyktowane przez nią wyrazy i działania matematyczne, wykonują według jej zaleceń prace plastyczne i techniczne.

Nauczycielce zdarza się odstąpić od przyjętego schematu: pozwala dzieciom na działania spontaniczne, swobodne, w których dochodzi do głosu subiektywne widzenie rzeczywistości (zazwyczaj podczas wykonywania prac plastycznych w małych zespołach). Jednak nauczycielska zgoda na „twórczość” uczniowską („Niech sobie pomieszają kolory, porysują z zawiązanymi oczami”) jest przejawem pobłażliwej przychylności, w której proces nadawania osobistych znaczeń dzieci i ich wiedza osobista nie są traktowane z należytą uwagą. Zainteresowanie interpretacjami uczniów jest w istocie pozorne i jednostronne, z reguły bowiem rozstrzygająca jest wiedza nauczycielki:

„Pani z zainteresowaniem przeczytała wszystkie propozycje uczniów i przedstawiła swoją: «W najbliższą sobotę sprzątam świat!»”

„[...] Uczniowie zastanawiali się głośno, jaki obejrzą film. – Co będziemy oglądać? Może bajkę? – Proszę pani, proszę włączyć kreskówkę! – Najciekawsze są filmy przygodowe! – A ja najbardziej lubię komedie! – Obejrzymy dzisiaj film przyrodniczy, który pokazuje życie na łące. Przekonacie się, że kamera ułatwia poznanie świata – powiedziała pani i włożyła kasetę do magnetowidu”.

„Pani bardzo dba o to, żebyśmy się jak najwięcej nauczyli. Zawsze dokładnie wszystko tłumaczy, a gdy ktoś nie zrozumie, to wyjaśnia jeszcze raz. Zawsze z chęcią nas do obserwacji ciekawych zjawisk przyrody. Co roku zabiera nas na wycieczkę”.

„Pani nauczyła mnie wielu rzeczy: Czytać, pisać, rozwiązywać trudne zadania. Zawsze jest cierpliwa, wyrozumiała i potrafi zrozumieć nasze postępowanie”.

„Nauczyciel to jest ktoś taki, kto na wszystkim się zna: wie, dlaczego latają ptaki, ile jest dwa razy dwa, czemu rzeki płyną do morza, skąd się biorą kłębiaste chmury, jak chleb się robi ze zboża, skąd na Ziemi wzięły się góry,

gdzie słońce w nocy się chowa, co sprawia, że lampa świeci, jak z liter układa się słowa, czy bocian przynosi dzieci, o czym mówią nam piękne baśnie, czemu kot tak zabawnie mruczy, tego wszystkiego on właśnie próbuje nas w szkole nauczyć”.

Zwieńczeniem zajęć zawsze są oceniające działania nauczycielskie, za których sprawą potoczne myślenie uczniów zostaje „unaukowane”, niepełne wypowiedzi – skorygowane, niedokładne zaś prace – udoskonalone. Ciągłe instruowanie tworzy dogodny warunki do narzucania uczniom sposobów percepcji rzeczywistości i myślenia. W przekonaniu, że dziecko w młodszym wieku szkolnym nie jest gotowe do samodzielnego konstruowania wiedzy, nauczyciel ogranicza się do skrupulatnego wdrażania wiedzy gotowej. Ustala program, narzuca tok uczenia się i decyduje o tym, ku czemu uczeń ma zmierzać; może wybierać jedynie ze wskazanej, ograniczonej puli propozycji. Gdy niejako wykracza poza namysł zakreślony pytaniami, pojawiają się dyskretne komunikaty, ucinające wypowiedź: „Maciusiu, o twoim pomysle porozmawiamy wtedy, kiedy będę omawiała życie roślin”, „Aniu, z tym pytaniem musimy jeszcze trochę poczekać, przed nami inne zadania”.

Negocjacje uczniowskie są formą, na którą nauczyciel rzadko daje przyzwolenie. Zazwyczaj próby podjęcia samodzielnego, otwartego i oryginalnego działania, jeśli nie są zgodne z oczekiwaniami nauczyciela, nie uzyskują akceptacji. Dobitnie tę sytuację obrazuje poniższy przykład:

„Ten Waldek naprawdę jest dziwny. Zawsze wymyśli coś takiego, że nie wiadomo – śmiać się czy płakać. Niedawno, na lekcji rysunków, pani kazała nam narysować zimę. Temat łatwy i przyjemny. Wszyscy zabrali się ochoczo do pracy. Waldek też wyjął blok, farby, spoglądał w okno, myślał... ale ostatecznie oddał pani pustą kartkę! – Co to jest, Waldziu? Nie zdążyłeś? – Przecież to jest świat, cały pokryty białym śniegiem! Nie widać? Pani wzniosła oczy do góry i tylko westchnęła głęboko. [...] Oj, nie po raz pierwszy pękaliśmy ze śmiechu! Nawet pani razem z nami, trzymając się za głowę”.

Subiektywna interpretacja ucznia, redukująca obraz do jednej, wyrazistej malarsko cechy, wskazująca na umiejętność metaforycznego (zamiast opisowego, sprawozdawczego) ujęcia pory roku, zostaje zdeprecjonowana przez nauczycielkę. Potraktowanie tematu w sposób świeży i odkrywczy wywołuje jej zakłopotanie: „Wznosi oczy do góry, głęboko wzdycha, trzyma się za głowę”, ironiczny zaś komentarz: „Co to jest, Waldziu? Nie zdążyłeś?”, ośmiesza autora, a jego praca staje

się obiektem kpin: „Oj, nie po raz pierwszy pękaliśmy ze śmiechu! Nawet pani razem z nami, trzymając się za głowę”.

Nie tylko kreatywna aktywność poznawcza, niepodążająca za nauczycielem, jest wygaszana w podręcznikach. Również inne pomysły uczniów, te nieprzewidziane lub powstające bez zezwolenia, spotykają się z odmową nauczycielki:

„Wczoraj na lekcji pani powiedziała, że będziemy bawili się w teatr. Każdy miał się zastanowić, w jakim przedstawieniu chciałby wziąć udział. I wtedy rozpoczęła się prawdziwa awantura. Spór zażegnała nasza pani, która była reżyserem”.

„Grzesiek założył pelerynę, koronę i wskoczył na krzesło. Bliźniacy w czarnych pelerynach z wrzaskiem rzucili się na naszego króla, wymachując mieczami i krzycząc coś w niebogłosy. Nasza pani musiała ich uspokajać i wytłumaczyć, jak mają odegrać swoje role. Powtórzyli więc scenę i wtedy już wszystko było w porządku”.

Bez instrukcji uczniowie nie umieją zorganizować prób przedstawienia; zamiast pracować, wszczynają „prawdziwą awanturę” i „krzyczą coś w niebogłosy”. Stanowcza interwencja nauczycielki kończy spór, ale jednocześnie skutecznie blokuje uczniowskie inicjatywy (intencje oraz efekty działania). Sytuacja taka uniemożliwia poszukiwania, snucie swobodnych skojarzeń, próby znalezienia nietypowych, oryginalnych rozwiązań; uczniowie godzą się spełniać oczekiwania.

Z pedagogicznego punktu widzenia jest to w istocie sytuacja dramatyczna. W podręcznikach tylko epizodycznie pojawiają się opisy sytuacji, w których próby indywidualnego podejścia do zadania spotykają się z akceptacją nauczyciela. Jeśli uznaje on prawo dzieci do samodzielnego poszukiwania wiedzy, w klasie pojawiają się próby negocjacji i udaje się wypracować wspólne stanowisko:

„– Co czytasz? – zapytała pani. – To jest poradnik hodowcy roślin – odpowiedział cicho chłopiec. – Są tu ciekawe pomysły. [...] Marcin objaśnił dzieciom, jak się sadzi rośliny w butelce. Pokazał ilustracje w swoim poradniku. [...] – Proszę pani, zróbmy takie ogrody – poprosiły dzieci. – Mam pomysł! – krzyknął Alek. – Przedłużę łyżki za pomocą patyczków i sznurka. [...] Agata zaproponowała jeszcze inny sposób zrobienia ogrodu. Narysowała na kartce duży słój, a w nim kamyczki, muszle, ziemię i małe kwiaty. – To magiczny ogród – powiedziała. – Tu mogłaby zamieszkać Odrobinka z królem Elfów”.

„Najlepszy pomysł miał Jurek. Nawet się nie zgłosił, tylko wykrzyknął: – Zaprosimy pana od historii! Pani stwierdziła, że pomysł jest rewelacyjny”.

„W naszej klasie panował bałagan, bo ktoś wpadł na pomysł, żeby usiąść tyłem do tablicy i położyć książki do góry nogami. Pani wcale się nie zdziwiła. Powie-

działa tylko, że dzisiaj wszystko będziemy robić odwrotnie. Zaczniemy od pisania wspak. Nie wiedziałem, że to takie trudne. Moje imię napisane w ten sposób brzmiało: KETRAB”.

„Przy tablicy, zamiast kredy, kawał sera leży, Pani bierze «kredę» w rękę i oczom nie wierzy, Wszyscy patrzą przerażeni, co to dalej będzie? Pani jednak się uśmiecha, bo dziś żarty wszędzie! Ona też ma pomysł na to, jak rozśmieszyć dzieci. Najpierw groźną miną mówi: «Otwieramy zeszyt». Trudna rada, wszyscy drżymy, patrzymy wokoło, a tu trzeba narysować siebie na wesoło”.

Tak przedstawione w podręcznikach sytuacje dają dziecku do zrozumienia, że w rolę ucznia może być również wpisane zachowanie kreatywne i możliwość wyrażenia własnego zdania. Próba naruszenia dyrektywności nauczycielki może – inaczej niż we wcześniej przedstawionych przykładach – zakończyć się powodzeniem. Takie zdarzenia są jednak zbyt rzadkie w dyskursie podręcznikowym, by mogły mieć istotne znaczenie dla rozwijania aktywności poznawczej oraz kompetencji emancypacyjnych wszystkich uczniów. Całkowite przyzwolenie na dziecięce negocjacje musiałyby się wiązać z wyprofilowaniem w tym dyskursie demokratycznych relacji między nauczycielem a uczniami.

Dziecko w roli ucznia

Elementy znaczeniowe ujęte w tej fascie skupiają się wokół standardowych czynności podejmowanych w klasie. Uczniowie, przyzwyczajeni do przekazowych form pracy nauczyciela, podejmują działania zredukowane do typowych, pożądanych w procesie nauczania zachowań („z chęcią biorą się do nauki”, „wszyscy zgodnie pracują”, „na spacerze otwierają szeroko oczy i uszy”) oraz uczestniczą w zadaniach, które angażują przede wszystkim pamięć („[...] wiadomości zdobyte w szkole powtarzają tego samego dnia, po powrocie do domu. Czytają ćwiczenia, zdania, opowiadania, które omawiali w szkole, utrwalając sobie zdobytą wiedzę”). O zaangażowaniu dzieci ma świadczyć gotowość do szybkiego udzielenia odpowiedzi: „W naszej klasie zawsze tak było, że jak pani zadawała pytanie, to wyrastał las rąk”.

Dzieci w roli uczniów przede wszystkim odpowiadają na pytania nauczyciela, a gdy z rzadka same je zadają, chodzi o sprawy błahe, które nie dotyczą procesu dydaktycznego. Wiedzą bowiem doskonale, że zanim nie usłyszą wszystkiego od nauczyciela, nie powinny

przerywać ściśle ustalonego toku lekcji. Włączają się do rozmowy tylko wtedy, gdy zostaną wskazane do odpowiedzi; wiedzą, że takim zdyscyplinowaniem zyskają aprobatę pani: „Postanowiłem ograniczyć swoje gadulstwo. Nauczyciele na pewno się ucieszą”, „– Proszę się nie gniewać – odezwała się Agata. – Jesteśmy bardzo ciekawi tej niespodzianki i dlatego tak się kłóciliśmy, ale teraz nie odzywamy się ani słowem”.

Uczestnictwo w pogadankach i rozwiązywanie zadań w zeszytach ćwiczeń służą porządkowaniu rzeczywistości wokół przewidzianej programem wiedzy – głównie nazewniczej i wyjaśniającej⁷; w rezultacie uczniowie rzadko podejmują próby samodzielnego wyjaśniania zjawisk, nawet odnoszących się do najbliższego otoczenia: „Każdy w klasie pilnie ćwiczy, czyta, pisze, kreśli, liczy i zdobywa wiedzę stale, aby świat poznawać dalej”.

Koncentracja na wskazanych znaczeniach, o wyłącznie normatywnym charakterze, sprawia, że horyzont poznawczy uczniów zamyka się w kręgu spraw znanych i oczywistych. Przystawiają te znaczenia, które w szkole traktuje się jako stany obecnie pożądane i jedyne słuszne. Dobór uczniowskich znaczeń ograniczony do tego, czego na lekcjach nie można pominąć, zakreśla jednocześnie krąg szkolnych zainteresowań dzieci. Znamienne są wyprofilowane w podręczniku wypowiedzi wokół tematu „Książka mój przyjaciel”:

„– Przyszedł mi do głowy jeszcze jeden pomysł – powiedziała z zapalem Olga. – Może jutro zaproponujemy w klasie konkurs pięknego czytania. Co wy na to? – To bardzo dobry pomysł – zgodziły się wszystkie dzieci”.

„Zdecydowałem, że będę zachęcał wszystkich do czytania wydawnictw encyklopedycznych dla dzieci. Nie róbcie takich zdziwionych min! Ile razy chcę się dowiedzieć czegoś nowego, zawsze korzystam z tych pozycji. Poza tym są w nich kolorowe zdjęcia i ilustracje. Te książki to skarbnica wiedzy. Chętnie sięgam też po czasopisma dla dzieci. Są nie tylko zabawne, ale i pouczające”.

„Bardzo często, kiedy jest mi smutno, siadam w fotelu i czytam wiersze tych autorów. Są takie zabawne i wesołe. Zawsze poprawiają mi nastrój. [...] Wszystkim polecam tę lekturę na pochmurne, smutne dni i małe smuteczki”.

„– Myślę, że masz rację. Każda książka to nasz dobry przyjaciel, który nas uczy, bawi lub przenosi w świat fantazji. Aby służyła nam długo, musimy o nią dbać – nie wolno zaginać w niej kartek – dodała Kasia – ani czytać podczas posiłków. – Masz rację. I zawsze trzeba ją odkładać na właściwe miejsce – powiedział Tomek”.

⁷ Por. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 119–120.

Od ucznia oczekuje się dosłownego zapamiętania i odtworzenia treści, którym wystarcza ograniczony zasób leksykalny, często zamknięty w podanych definicjach i sztywnych strukturach składniowych:

„Ucząc się czegoś, nie myśl o niebieskich migdałach – w ten sposób niczego nie zapamiętasz. Na twoim biurku nie powinny leżeć żadne zabawki, komiksy, modele samolotów itp. Jeżeli zostawisz te wszystkie rzeczy na biurku, to zamiast o nauce będziesz cały czas myślał o nich. Czy wiesz, że przez to twoje odrabianie lekcji może się ciągnąć w nieskończoność? Jeżeli skoncentrujesz się tylko na nauce, to potem będziesz mieć czas na inne zajęcia”.

„Staranne pismo to rzeczywiście bardzo ważna sprawa”.

„Jeśli ktoś czegoś nie wie, powinien pytać. To najlepszy sposób na zdobywanie wiedzy”.

„Szkoła nie teatr ani opera, nie potrzebuje w klasie suflera”.

„Uwierz w siebie. Nie mów od razu, że trudne, że nie rozumiesz lub nie zdążysz się tego nauczyć. Daj sobie szansę. Myśl pozytywnie, czyli: spróbuję, potrafię, stać mnie na to”.

Nauka polega więc na przyswajaniu treści według dość sformalizowanych wymagań. Znamienne, że uczniowie szybko się przystosowują i akceptują wyznaczone przez nauczyciela sposoby i warunki uczenia się:

„Szkoda, że zamiast wkuwać tabliczkę mnożenia, nie mogę pograć w piłkę. No cóż, takie jest życie ucznia. Gdybym nie umiał czytać, skazany byłbym na oglądanie ilustracji. Tak więc wiem, że trzeba się uczyć, tylko nie lubię robić czegoś, co wszyscy mi każą”.

„Postanowiłem od dzisiaj zabrać się za ortografię. Nie jest to łatwe, ale można się nauczyć. Zabrałem się więc do pracy. Otworzyłem słownik ortograficzny i... przeraziłem się. Ale nie ma co narzekać, trzeba zabrać się do roboty”.

„Jestem Darek nerwus! Często wpadam w złość, ale w tym roku szkolnym postanowiłem z tym walczyć”.

„Nawet wtedy, kiedy odrabiam lekcje, w myślach rozgrywam mecz. Postanowiłem, że w tym roku szkolnym będę myśleć o piłce tylko na boisku”.

Uczniowska aktywność poznawcza (stymulowana przez treści i wzory do naśladowania oraz wzmocnienia pozytywne i negatywne) jest zatem bardzo ograniczona; dzieci po to się uczą, aby zadowolić panią lub wygrać w konkursie: „Trzeba przyznać, że na ten temat mieliśmy dużo wiadomości, więc pani mogła być z nas zadowolona”, „Radość pani jest nagrodą dla nas i najmiłą zachętą”, „W bibliotece

panuje wielki ruch. [...] Dzisiaj wszystkie dzieci poszukują wierszyków na konkurs”.

Aby spełnić oczekiwania nauczycielki i sprawić jej przyjemność, uczniowie angażują się też w realizację różnych ambitnych przedsięwzięć i łatwo odnoszą sukcesy: „Od razu zabraliśmy się do pracy. W pierwszej kolejności przy pomocy naszej pani przygotowaliśmy ulotki i plakaty opisujące sytuację bezbronnych bezpańskich piesków. To wielki sukces, tego samego dnia znaleźliśmy schronienie dla trzech psiaków”.

Uczniowskie formy oporu

W jednostronnie (wyłącznie pozytywnie) wyprofilowanych w dyskursie podręcznikowym fasetach znalazło się miejsce na pokazanie zachowań oporowych. Trzeba jednak zaznaczyć, że traktowane są one z pobłażliwością jako dziecięca skłonność do przewrotnego przełamania umoralniających zaleceń formułowanych przez dorosłych. Owa niegroźna wywrotowość zazwyczaj jest incydentalna, szybko wyrasta się z niej dzięki skutecznie, bo intensywnie prowadzonej socjalizacji szkolnej.

Dominujący w szkole klimat podporządkowania prowadzi do wygaszania kompetencji, które ułatwiłyby uczniom działanie w sytuacjach nieoczekiwanych. Tymczasem najwyższą oceną się przezorność, rozsądek, powściągliwość zachowań: „Zrobiłeś źle, ale masz odwagę się przyznać, jesteś dzielny chłopak”, „Krok po kroku stajesz się samodzielny, mądrym i dobrze wychowanym człowiekiem”.

Opór uczniowski ujawnia się na cztery sposoby: od czynności, którymi uczeń łagodnie sygnalizuje potrzebę negocjowania narzuconych metod socjalizacji szkolnej, poprzez bardziej intensywne działania, którymi wyraża sprzeciw wobec szkolnych obowiązków pośrednio i bezpośrednio, aż do gwałtownych zachowań⁸.

W pierwszym typie zachowań oporowych uczniowie gotowi są spełniać oczekiwania nauczyciela i choć ich działania nie są związane z tematem zajęć, nie zaburzają zaplanowanego toku metodycznego postępowania: „robią niezbyt zadowolone miny”, „pokładają się na ławkach”, „wiercą się”, „bujają się na krze-

⁸ W pracy korzystam z kategorii zachowań oporowych uczniów w warunkach socjalizacji szkolnej, opisanych w pracy M. Nowickiej, *Socjalizacja na lekcjach...*, op. cit., s. 229–269.

sełkach”, „porządkują swoje przybory szkolne”, „nie patrzą na panią ani na tablicę, tylko w okno lub w ścianę”.

Nie dociekając przyczyn oporowego zachowania ucznia, nauczycielka ogranicza się do sformułowania dyscyplinującej lub żartobliwej uwagi: „Nigdy więcej tak się nie zachowuj!”, „Wojtek, czemu się tak wierzysz, nie obsiadły cię przypadkiem mrówki?”. W utrzymywaniu ustalonego porządku, służącego skutecznej socjalizacji, nauczycielkę wspierają „ułożeni” uczniowie: upominają niezdyscyplinowanych kolegów, którzy nie stosują się do jej zaleceń i przekraczają swoim zachowaniem ustalone normy klasowe: „– Adasiu, rozwiąż zadania, bo nie zdążysz. Tracisz niepotrzebnie czas – zwróciła mu uwagę Kasia”, „– Wstydzilibyś się! Zniszczyłeś ławkę, a pani tak prosiła, że nowe, że czyste, że będzie nam się przyjemnie uczyć – jednym tchem powiedziała Monika”.

Uczniowie zdecydowanie rzadziej demonstrują opór poprzez bardziej jawne zachowania. Podejmują próby odrzucenia konwencjonalnych zachowań szkolnych, występując przeciwko naczelnej zasadzie, że ostateczne zdanie należy do nauczyciela; zadają pytania niezwiązane bezpośrednio z tematem zajęć lub wyrażają niezadowolony z narzuconych czynności dydaktycznych:

„– No, to teraz zrobimy tratwę – oznajmiła pani. – Tratwę? To zbyt trudne – mówi Ola. – To proste – odpowiada pani. – Mamy korki, łopatkę, tekturę i klej, więc do roboty! [...] I zawiesiła na tablicy kartki z instrukcją”.

„W klasie Alka panuje dzisiaj wielkie poruszenie. Pani zaprosiła dzieci na spacer po mieście, aby obserwować przyrodę. – Przecież w mieście są tylko zwierzęta hodowane w domach przez ludzi. A przyroda to tylko park, skwerki i trawniki – powiedział Alek. – Co będziemy obserwować? – zdziwił się Edek. Pani uśmiechnęła się i powiedziała: – Jeżeli interesujecie się przyrodą, to na pewno odkryjecie wiele ciekawostek. [...] Przyroda w mieście kryje w sobie wiele tajemnic”.

„W tym roku nasza klasa, II a, postanowiła zaprosić na zabawę andrzejkową koleżanki i kolegów z pierwszej klasy. Mieliśmy mnóstwo pomysłów na to, jak zorganizować tę zabawę. Pani powiedziała, że najlepiej będzie, jeśli wypiszemy na tablicy, co powinniśmy zrobić. Kiedy tablica była już zapisana, Kamila wykrzyknęła: – Kto to wszystko zrobi?! W klasie zapanowała cisza, a pani tylko się uśmiechnęła. – Może się podzielimy pracą – zaproponował Andrzej. – Niech każdy zapisze swoje imię przy zadaniu, które chciałby wykonać. Trzeba przyznać, że było przy tym wiele hałasów i sporów”.

„Na skraju lasu pani wreszcie zdradziła nam tajemnicę, po co tu przyszliśmy: żeby zbierać dary jesieni! Tak naprawdę to już dawno się domyśliliśmy. Przecież co roku jesienią zbieramy liście, kasztany i żołędzie. A las co roku wygląda tak samo”.

Pytania uczniów spowodowane zaskoczeniem lub rozczarowaniem mogłyby być początkiem dialogu na temat przebiegu zajęć, jednakże w wyprofilowanej w podręczniku edukacji monologicznej ich wątpliwości są bezużyteczne. Skutecznie się je wycisza pojednawczym, moralizatorsko-dydaktycznym tonem wypowiedzi. Takie sytuacje utrwalają obraz nauczyciela stanowczego i nieomylnego, który w poczuciu misji dyrektywnie wyznacza formy aktywności.

Aby okiełznać niesforną naturę dziecka i pokazać, jakie mogą być konsekwencje zachowania nieakceptowanego w szkole, podręcznik modeluje też takie zachowania oporowe, poprzez które uczeń otwarcie nie akceptuje norm i reguł przyjętych w szkole. Zachowania niezgodne zarówno z przyjętymi standardami, jak i oczekiwaniami nauczyciela, takie jak skrywana komunikacja na lekcji oraz zabawy, które mogą ująć jego uwagę, są traktowane jako przejawy braku szacunku i lekceważenia przedmiotu nauczania:

„Dzisiaj rano na pierwszej pauzie okropnie spodobał nam się pomysł Gotfryda [...]. – Wymyśliłem fantastyczny szyfr, który będziemy rozumieć tylko my [...]. Kiedy pani pisała na tablicy, odwróciliśmy się wszyscy do Gotfryda i czekaliśmy, aż zacznie przysyłać nam swoją wiadomość. Gotfryd zaczął robić różne ruchy. Muszę przyznać, że wcale nie było łatwo go zrozumieć, bo robił je bardzo szybko [...]. Baliśmy się, że przegapimy jakieś znaki i potem nic nie zrozumiemy. Więc przez cały czas musieliśmy patrzeć na Gotfryda [...]. Pani przestała pisać i też patrzyła na Gotfryda. – Tak, Gotfrydzie – powiedziała pani. – Robię to samo co twoi koledzy: przyglądam się twoim błżeństwom. Ale już starczy, prawda?”

„Była przerwa, ale my, chłopcy, nie chcieliśmy wyjść z klasy. [...] Oprócz tego skakaliśmy przez ławki i puszczaliśmy papierowe gołębie i strzały. Bawiliśmy się wspaniale i ani się spostrzegliśmy, jak nasza nauczycielka przyrody, pani Kwiatkowska, weszła na lekcję. Najgorsze było to, że jeden z «ptaszków» usiadł jej na ramieniu. Zdrętwieliśmy ze strachu, ale pani tylko pokiwała głową i powiedziała: – Zabierzcie te strzały i gołębie i połóżcie je na stole. [...] Elka nawet powiedziała głośno: – Teraz dostaniecie za swoje... Aha! Ale pani Kwiatkowska nie krzyczała na nas, tylko zapytała: – Co widzicie przede mną, na stole? [...] A ja widzę zielone drzewo, rosnące w lesie, które dawało cień i na którym śpiewały ptaki. Z niego powstał ten papier i teraz będzie musiało zginać inne, jakaś sosna albo świerk. Szkoda, że nie wszyscy o tym pamiętają. Zaczzerwieniliśmy się”.

„Któregoś dnia pani przyłapała mnie na nieuwadze; podczas gdy oni opanowywali literkę P – ja czytałam pod ławką *Klechdy sezamowe* Leśmiana (Sindbad Żeglarz czekał już w kolejce). [...] Nuda szkolna mnie zżerała i od pierwszej klasy przez późniejsze lata tej udreki miałam zgubny zwyczaj czytania pod ławką”.

„Konspiracyjne” zachowania uczniów, zakłócające przebieg zajęć, choć nie mają charakteru wykroczeń, nie są akceptowane. Każdy przejaw braku dyscypliny burzy ład i porządek w klasie i uniemożliwia

prowadzenie zajęć. Nauczycielka w takich sytuacjach albo łagodnie poucza, albo stanowczo karci: przywołuje do porządku lub stosuje karę (uwaga do dzienniczka, napisanie dodatkowego wypracowania, wizyta u dyrektora, a także wykluczenie niedostosowanego ucznia); każda z tych reakcji przypomina o obowiązującej w szkole hierarchii władzy:

„Wczoraj podczas lekcji wyobrażałem sobie, że nagle wszystkie dzieci stają się dorosłymi. Ten widok jest tak zabawny, że wybucham śmiechem. Nie mogę opowiadać śmiechu pomimo ostrzeżeń pani nauczycielki. W końcu pani prosi mnie o dzienniczek i wpisuje mi uwagę, że przeszkadzam na lekcji”.

„Do sali weszła pani Kasia. – Dzień dobry, kochani – powiedziała. – Bardzo się cieszę, że was widzę. Wyjmijcie zeszyty i zapiszcie temat lekcji... – Psze pani! – przerwał jej Łukasz – a mnie robili rentgen! Jejku, żeby pani wiedziała, ile ja mam kości! – A mnie pokazywali w telewizji! – wołała Iwona – jak spadałam z dachu! Brat mnie nakręcił kamerą! Pani Kasia złapała się za głowę. – Cicho! Błagam! – powiedziała. [...] – Wiecie co? – powiedziała, kiedy trochę się uspokoiła. – Najlepiej będzie, jeśli każde z was napisze na ten temat wypracowanie domowe”.

„Na pewno zauważyliście, że jak się chce porozmawiać z kolegami na lekcji, to ciągle ktoś przeszkadza. Oczywiście, można rozmawiać z kolegą, który siedzi obok. Ale nawet jak człowiek stara się mówić po cichu, to pani zawsze słyszy i mówi: «Skoro masz tyle do powiedzenia, to chodź do tablicy». Można też posyłać sobie kartki, na których pisze się to, co się chciało powiedzieć. Ale prawie zawsze pani widzi, jak ktoś podaje kartkę, i każe ją sobie dać, a potem zanieść do dyrektora”.

Ostatnia z epizodycznie wyprofilowanych w podręczniku form oporu jest skierowana przeciwko szkolnemu *status quo* i jest wyrazem negowania roli ucznia w postaci narzuconej przez szkołę. Oto jeden z przykładów, w których uczniowie otwarcie wyrażają swoją opinię o bezcelowości funkcjonowania szkoły: „Wolałbym, żeby nauka była co drugi albo co trzeci dzień. Patrycja, która siedzi obok mnie, też tak myśli. A Jarek, który siedzi przed nami, zauważa, że szkołę trzeba zlek... zlikwidować. Co za dziwne słowo! Jarek mówi, że szkoły nie powinno być w ogóle!”. Ta forma oporu jest w dyskursie podręcznikowym zmarginalizowana i zbagatelizowana: dziecko nie rozumie tego, co mówi, nie potrafi nawet zwerbalizować swojej opinii. Jego myślenie o zmianie roli i organizacji szkoły jest ujęte w kategoriach „humoru z zeszytów uczniowskich” jako niegroźne dziwactwo, wybryk.

Inną formą oporu wobec szkolnego porządku są destrukcyjne zachowania skierowane zazwyczaj przeciwko innym kolegom:

„Popatrzcie, ale miał nochal wielki i zadarty. Pani ten okrzyk usłyszała, przerwała na chwilę wyświetlanie, popatrzyła po klasie i bardzo poważnym głosem powiedziała: – Ten, kto wyśmiewa się z czyjegoś wyglądu, wystawia sobie najgorsze świadectwo. Ośmiesza sam siebie. O tym, ile wart jest człowiek, świadczy nie nos, ale charakter. Chciałabym, żebyście o tym zawsze pamiętali”. (Uczeń wyśmiewa się z wyglądu Tadeusza Kościuszki)

„Wszedłem do sali i zobaczyłem, że pani wyjmuje z szafy gazetki i że znowu będzie nudno. Dzieciaki jeszcze chodziły, gadały i nagle ktoś zawołał: – O, Baśka idzie, w okularach! Baśka weszła, wystraszona taka, okulary miała duże i brzydkie. Dotąd nie nosiła okularów. Nikt w naszej grupie nie nosił. [...] Ona jedna. Na całą klasę. Wszyscy się z niej zaczęli naśmiewać, że wygląda jak sowa”.

„Nowa była ruda. A był to najbardziej wściekły odcień rudości, jaki sobie tylko można wyobrazić [...]. Nowa miała piegi. I to ile! Po prostu pieg na piegu! Jeżeli do tego dodamy jeszcze zadarty, perkaty nos, będziemy już mieć mniej więcej kompletny wizerunek koleżanki. Już na pierwszej lekcji rozległy się tu i ówdzie chichoty. Naturalnie, najbardziej śmiały się i szeptały dziewczyny, ale i my nie byliśmy lepsi. Pani wciąż musiała uciszać klasę”.

„Wybuchnęliśmy śmiechem – nasz Wojtek, sportowiec, zainteresowany jest poezją miłosną. – Uspokójcie się – powiedziała stanowczo pani”.

Przywołane tu jaskrawe przykłady przekroczenia poprawności uczniowskich zachowań spotykają się ze stanowczą reprimendą, co podsuwa jednoznaczny wniosek: nieakceptowane w szkolne zachowania zasługują na potępienie. Remedium nauczycielka znajduje w upomnieniach i pouczeniach bądź odwołuje się do postaw moralnych: „Ten, kto wyśmiewa się z czyjegoś wyglądu, wystawia sobie najgorsze świadectwo. Ośmiesza sam siebie”. Niezdyscyplinowane dzieci, które nie sprawdzają się w roli uczniów i kolegów oraz nie uznają dominującej roli nauczyciela, zakłócają lekcję zachowaniem, które nie przystaje do wzorców; są przypadkiem nieudanej socjalizacji szkolnej.

Zachowania oporowe mogłyby być okazją do przemyśleń o nieulażonym dziecięcym uwikłaniu w codzienność szkolną i punktem wyjścia do poszukiwań odpowiedzi na pytanie o to, jak szkoła może wyposażać uczniów w kompetencje emancypacyjne. Przykłady zaczerpnięte z podręczników pokazują tylko, jakie mogą być negatywne konsekwencje zachowań nieakceptowanych w szkole.

Relacje między rówieśnikami

Podręcznikowa szkoła wyprofilowana jest również jako miejsce, w którym dzieci współdziałają w zróżnicowanej grupie rówieśniczej. Elementy znaczeniowe ujęte w tej fasecie służą modelowaniu wizerunku Innego oraz wzorów zachowań wobec Innego.

W dyskursie podręcznikowym obraz inności w społeczności klasowej/szkolnej jest zróżnicowany. Uczniowie wyprofilowani jako Inni wyróżniają się przede wszystkim podstawowymi fizycznymi cechami, takimi jak wysoki/niski wzrost, otyła/szczupła sylwetka, nietypowy kolor włosów, a także szczególnymi, takimi jak odstające uszy, piegi, blada cera oraz okulary o nieestetycznych oprawkach.

Inni to także uczniowie niepełnosprawni, niewidomi, chorzy (objęci indywidualnym tokiem nauczania), z wadą wymowy, ci, którzy w trakcie roku szkolnego dołączają do zespołu klasowego, jak również nieporadne ruchowo dzieci młodsze.

Epizodycznie potraktowany jest problem uczniów odmiennej narodowości i rasy (Wietnamka o imieniu *Czang*) oraz dzieci postrzeganych jako Inne ze względu na swoją sytuację rodzinną (ojciec alkoholik używa przemocy wobec córki):

„Na przerwie jednak doszło do kłótni między Tadkiem i Jurkiem. [...] Magda nazwała Krysię piegusem i tylko z trudem nakloniliśmy ją do przeprosin”.

„Pewien niesłuchanie piegowaty chłopiec, na którego dzieci wołały *Piegus*, postanowił założyć klub. Klub Innych”.

„Muskulów to ja nie mam. Nie. Ręce mam takie cienkie [...]. Cały jestem cienki. I chudy. I jestem najmniejszy w naszej zerówce. Dlatego mówią na mnie *Kurczak*. [...] Mówią na mnie *Kurczak*, bo jestem podobny do kurczaka”.

„W klasie już dawno przestałem być Wiśniewskim, Maćkiem, „starym” kolegą, a jestem kłapouchem”.

„Ma różowe policzki i czarne warkocze. I oczy brązowe. [...] I nie ma tych samych zębów co ja. Jako jedyna z całej klasy nosi okulary, w których wygląda jak sowa”.

„Wasi niewidomi rówieśnicy potrafią być dobrymi kolegami i partnerami w zabawie. Trzeba im tylko trochę pomóc w uczeniu się wspólnej zabawy i dostosować się do ich możliwości”.

„Pani zobaczyła posiniaczoną i zapuchniętą buzię Marylki. Nachyliła się przez stolik, ujęła twarz dziewczynki w obie ręce i pocałowała ją w oba policzki. Marylka rozplakała się, a pani ocierała jej łzy swoją chusteczką. [...] Nie płacz już, dziecko. Coś na to poradzimy”.

„Wszyscy chcą z nią [Wietnamką o imieniu *Czang*] siedzieć, ale pani posadziła ją z Amelią, która tak naprawdę nazywa się Basia i siedzi w ławce sama. Wszyscy jej okropnie zazdroszczą”.

Uczeń wyprofilowany jako Inny wyzbył się naturalnych zachowań dziecięcych. Zazwyczaj jest wyposażony w cechy przynależące osobie dorosłej: poważny, skromny i zrównoważony. Czuje się nieswojo tylko wtedy, gdy jest osamotniony, natomiast w grupie rówieśniczej ujawnia wyjątkowe walory, zwiększając tym samym swoją atrakcyjność: „Tłusty Krzysiek jest duży i mocny. Jego tata jest milicjantem i daje czasem Krzyskowi gwizdek do ponoszenia. Bardzo bym się chciał z Krzyskiem zaprzyjaźnić. Ale on na mnie nie patrzy. On się przyjaźni z drugim mocnym i dużym, z Mariuszem. Razem są jeszcze mocniejsi i wszyscy ich się boją. To po co Krzyskowi przyjaciel taki jak ja?”

Zachowania wobec Innego przyjmują równie stereotypową, modelową postać: Inny w sytuacji problemowej – typowa reakcja dzieci – wdzięczność Innego za okazaną pomoc – szczęśliwe zakończenie⁹.

Obdarzeni wyjątkową życzliwością i wyrozumiałością wobec każdego rodzaju inności, a nawet odmienności, sprawni uczniowie w kontaktach z Innym zazwyczaj zachowują się wzorcowo. Podręcznikowy Inny, jeśli jest na przykład niepełnosprawnym, oczekuje pomocy od pełnosprawnych rówieśników i zawsze czuje się zobowiązany. Tylko wyjątkowo Inny samodzielnie próbuje zmierzyć się ze swoimi problemami, inicjując kontakty towarzyskie, by zapobiec przewidywanym zaczepkom lub odrzuceniu przez zespół klasowy:

„Nowa była ruda. A był to najbardziej wściekły odcień rudości, jaki sobie tylko można wyobrazić [...]. Nowa miała piegi. I to ile! Po prostu pieg na piegu! Jeżeli do tego dodamy jeszcze zadarty, perkaty nos, będziemy już mieć mniej więcej kompletny wizerunek koleżanki. Już na pierwszej lekcji rozległy się tu i ówdzie chichoty. Naturalnie, najbardziej śmiały się i szeptały dziewczyny, ale i my nie byliśmy lepsi. Pani wciąż musiała uciszać klasę. Ruda siedziała sobie zupełnie spokojnie, jakby jej nic nie obchodził gwar i hałas. Zgłosiła się nawet do odpowiedzi i odpowiadała dosyć śmiało. Wreszcie rozległ się dzwonek. Pani wyszła z klasy i my też chcieliśmy wybiec na przerwę, ale nowa podbiegła do drzwi i zagroziła nam wyjście. – Poczekajcie chwilę – zawołała – nie wychodźcie jeszcze! Chciałabym wam coś powiedzieć. [...] Mam na imię Agnieszka. Ale wy na pewno będziecie na mnie mówili zupełnie inaczej. [...] – Nie wygłupiaj się, Agniecha! Chodźmy lepiej na boisko, bo szkoda przerwy”.

⁹ Por. na ten temat: M. Nowicka, *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego* [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, op. cit., s. 41–67.

Dla równowagi obrazu epizodycznie pojawiają się również naganne zachowania kolegów z klasy, które jednak zawsze się zmieniają dzięki interwencji nauczyciela lub jakiegoś społecznie dojrzałego dziecka: skrytykowany za karygodne zachowanie uczeń postanawia wyrazić skruchę i zadośćuczynić pokrzywdzonemu. Pedagogiczna intencja zawierająca wyraźną dezaprobatę ma wzbudzić poczucie winy lub wstydu i stać się gwarantem „właściwych” wyborów:

„Alek zauważył w ławce nowego kolegę, który był wyraźnie zagubiony. – Muszę do niego podejść, jest taki smutny – pomyślał. – Cześć, mam na imię Alek – powiedział. Chłopiec nic nie odpowiedział. – No co ty, nie umiesz mówić? – zapytał Alek. Nowy kolega opuścił głowę i powiedział: – Ja... ja jestem pa... Paweł. Alek zrozumiał, dlaczego chłopiec milczał. [...] – W naszej klasie będziesz czuł się naprawdę dobrze, już ja się o to postaram”. [...] – Dziękuję bardzo – powiedział bez zająknięcia Paweł”.

„W parze pani mnie ustawiła z Grzesiem. Grzesio jest chudy, mały i tak zabawnie mówi. Nie *szafa*, a *fafa*, nie *sok*, a *fok*. Dzieci się z niego śmieją. To on cicho siedzi, nie odzywa się; a jak pani go pyta, to patrzy w drugą stronę i udaje, że nic nie słyszy. Dogadać się z nim nie można, taki wystraszony. [...] Grzesio stanął pod murkiem i popłakuje. – Nie rycz, chłopie – mówię i klepię go po plecach. – Idź fobie – on na to i zakrywa twarz. [...] – Chcesz pojeździć? – pytam go. – Jafne – on mi na to. Całkiem się pocieszył”.

„Zaraz po lekcjach Alek z Edkiem wybrali się do Bartosza. Jego tata jest wybitnym szachistą i obiecał nauczyć chłopców gry w szachy. Nagle Alek zauważył skuloną postać pod drzewem. [...] Chłopcy podbiegli bliżej i zobaczyli małą zapłakaną dziewczynkę. Była przerażona, nic nie mówiła. [...] Czekala ich szachowa przygoda, a tu była mała beksa, z którą w dodatku nie można się porozumieć. [...] Chłopcy odeszli. [...] Nagle Edek powiedział: – Nie możemy zostawić tej małej. Musimy jej pomóc, bo jeszcze zaziębi się na mrozie. – Masz rację, ciągle o niej myślę – dodał Alek. Kiedy wrócili, dziewczynka ośmieliła się i zaczęła rozmawiać. [...] Chłopcy odprowadzili Zuzię, bo tak miała na imię mała zguba, do domu”.

„– Więc jak będzie? – zapytał Zbyszek Wojtka idącego obok. – Pójdiesz czy nie? Masz przecież bliżej niż ja. Wracali ze szkoły do domu. Ich kolega Maciek trzy dni już nie był w klasie, trzeba było koniecznie się dowiedzieć, co się z nim dzieje. Ale który z nich ma pójść, tego jakoś nie mogli ustalić. [...] Rozeszli się naburmuszeni. [...] Przed domem Maćka Wojtek spotkał się ze Zbyszkiem. – Więc jako to? Idziesz jednak? – zdziwił się. – Powiedziałeś przecież, że to ja powinienem pójść. – A ty powiedziałeś, że ja. Więc myślałem, że nie przyjdiesz. Popatrzeli sobie w oczy i roześmiali się. Do Maćka poszli obaj”.

Narzucone zalecenia wskazują uczniom gotowe do naśladowania wzory postępowania. Normy zachowań najczęściej są wyłożone wprost, czasem tylko zasugerowane:

„Wasi niewidomi rówieśnicy potrafią być dobrymi kolegami i partnerami w zabawie. Trzeba im tylko trochę pomóc w uczeniu się wspólnej zabawy i dostosować się do ich możliwości”.

„Spostrzegł grupkę małych dzieci stojących bezradnie nad rowem, który przecinał drogę. «Pierwszaczki» – pomyślał Kazik, a gdy podszedł bliżej, dowiedział się, o co chodzi. [...] Dzieci pojęły w mig, co mają robić. Podtrzymywane przez Kazi-ka, odbijały się [...] od brzegu i przeskakiwały rów ze śmiechem. Raz, dwa było po kłopotcie. Po drugiej stronie rowu [...] zobaczył trójkę dzieci [...]. – Prędeż, kolego! – usłyszał. – Czekamy na ciebie! [...] – Ja jestem nowy – bąknął, podchodząc bliżej. – E tam! – roześmiała się jedna z dziewcząt. [...] – «Nowy» to by-lesz po tamtej stronie rowu. A po tej...”

„Po lekcjach całą grupą pobiegliśmy przed blok Rafała, gdzie miał się odbyć mecz [...]. Usiedliśmy na ławkach ustawionych wzdłuż boiska i czekaliśmy na rozpoczęcie meczu. Nagle w oknie na parterze zobaczyliśmy chłopca. Był błądy i szczupły. Patrzył na nas ze smutkiem. – To chyba on, ten Sławek – powiedział Jacek. – Na pewno chciałby pograć w piłkę albo chociaż pokibicować! Pomachaliśmy w kierunku Sławka. Odpowiedział nam nieśmiałym ruchem ręki. Już wiedzieliśmy... Zaraz po meczu idziemy do nowego kolegi. Przecież trzeba go koniecznie poznać!” (Chłopiec po operacji serca korzysta z indywidualnego toku nauczania).

Wymowa sytuacji pokazujących obecność Innych w zespole klasowym jest jednoznaczna: ich funkcjonowanie zależy od dobrej lub złej woli sprawnych uczniów, którzy mimo początkowego dystansu, zakłopotania czy chęci odrzucenia zawsze wykazują pełne zrozumienie i akceptację. Z dyskursu podręcznikowego zniknęły realne rozterki emocjonalne dzieci, takie jak: lęk, niepokój, obawy, a niejednokrotnie nawet przerażenie, zdenerwowanie, zniecierpliwienie czy agresja. Dziecko, któremu w kontakcie z Innym towarzyszą ambiwalentne uczucia, nie wie, że zakłopotanie zdarza się nie tylko jemu. Negatywne uczucia, emocjonalna dezorientacja są skutkiem braku wzorów zachowań i doświadczeń w reagowaniu na inność. Mamy tu do czynienia z jaskrawym przykładem pedagogiki narzuconych znaczeń.

W podręczniku uobecnia się wyidealizowany, wyretuszowany obraz szkoły (jako miejsca edukacji, uspołeczniania, współdziałania w zróżnicowanym zespole). Jej podręcznikowe oblicze pokazuje sprzyjający rozwojowi klimat dydaktyczno-wychowawczy. Najmłodszy uczniowie wzrastają w szkole, która staje się drugim domem: „W naszej szkole smażymy gruszki, dbamy o jemiołuszki, obserwujemy szpaki, wróble i szaraki. Układamy wierszyki, wyplatamy koszyki. Malujemy ptaszki, budujemy daszki”. W atmosferze sielskości dziecięcą niekompetencję traktuje się z wyrozumiałością

i afirmuje naturalny rytm i tempo procesów uczenia się. Troskliwa akceptacja wynika z przekonania, że zbyt intensywna nauka może stanowić zagrożenie dla dziecka. Aby chronić je przed niepowodzeniami, jego potrzeby lokuje się głównie w obszarze emocjonalnym. W podręcznikowej szkole dzieci doświadczają więc przede wszystkim pozytywnych uczuć: „Dziewczynka z uśmiechem na twarzy zgłasza się do wykonania zadania wyznaczonego przez panią; rażno wracające ze szkoły dzieci śmieją się i trzymają za rączki; chłopcy podczas wycieczki do lasu wesoło bawią się na polanie”.

W dyskursie podręcznikowym ugruntowane jest wyobrażenie o dzieciństwie jako najpiękniejszym okresie w życiu człowieka, a czas spędzony w szkole jest przepełniony harmonią, beztroską zabawą i radością. Sentymentalny mit „słodkiego elfa”¹⁰, czyli dziecka z natury „szczęśliwego”, został w podręcznikach przyjęty bezkrytycznie, jakby dzieci nie przeżywały wyolbrzymionych dramatów i prawdziwych tragedii, nie cierpiały z powodu drobnych niepowodzeń szkolnych.

W dyskursie podręcznikowym „ogrzania emocjonalnego”¹¹ dopomina się przede wszystkim władza nauczycielki; ciepło emocjonalne pani niekoniecznie jest szczere, przede wszystkim ułatwia zarządzanie aktywnością uczniów¹². Intensywne zabiegi interwencyjne wynikają z silnego zorientowania na efekty, w którym pomija się znaczenie samego procesu uczenia się: samodzielność dziecka staje się czynnikiem opóźniającym osiągnięcie wyniku. Z podręcznika wypływa przesłanie: w szkole proces nauczania jest odgórnie zaprogramowany: zadanie – instrukcja pani – przyswajanie. Nie ulega zatem wątpliwości, że uwikłanie dyskursu podręcznikowego w dominujący w całym systemie kształcenia model transmisji wiedzy i behawioralnie zorientowanej teorii uczenia się usprawiedliwia myślenie o dziecku jako obiekcie wyuczenia, które tylko przez działania korekcyjno-interwencyjne nauczyciela ma szansę na rozwój.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą...*, op. cit., s. 96–98.

¹¹ Eadem, *Między przedszkolem a szkołą...*, op. cit., s. 146.

¹² M. Nowicka stworzyła osiem kategorii służących do opisu dyrektywnego oddziaływania socjalizacyjnego ujawniającego się na zajęciach w klasach początkowych: drobiazgowo instruowanie (kierowanie), narzucanie sposobów myślenia i percepcji rzeczywistości (oświecanie), stałe dyscyplinowanie (ugrzecznianie), kult osoby nauczyciela (legitymizowanie autorytetu z nadania), formalizowanie stosunków (dystansowanie), maskowanie i wzmacnianie władzy klimatem życzliwości (oswajanie), wzmacnianie przywiązania dziecka do autorytetu (uzależnianie), ograniczanie samodzielności (uwstecznianie). Por. M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach...*, op. cit., s. 163–212.

Sytuacje, w których nadmiernie steruje się zachowaniami, ograniczają poczucie kontroli nad własną pracą i wiedzą. Dziecko zostaje zniewolone przez nauczyciela tak w zachowaniach, jak i w procesach mentalnych. Przestaje podejmować jakiegokolwiek decyzje i przystosowuje się całkowicie do wymagań szkoły i akceptowanych w niej wzorców zachowań. Podręcznikowi uczniowie wydają się doskonali pod względem socjalizacyjnym, akceptują dominację szkoły i stosowane w niej środki oddziaływania: potrafią zachować powagę i skupienie w każdej sytuacji, czujnie reagują na pytania nauczyciela, a ich czynności są przewidywalne. Jest to świadectwo przystosowania, a nie wyznawanych wartości.

Wyposażanie ucznia w konkretną wiedzę, która została uznana za poprawną reprezentację świata, i narzucanie pożądanego społecznie systemu wartości sprawiają, że to, co indywidualne, osobiste, zostaje zastąpione w toku nauczania tym, co wspólne i nieodwołalnie ustalone. Ten sposób kierowania aktywnością poznawczą przyczynia się do blokowania możliwości samodzielnego konstruowania wiedzy i przekonań na podstawie zaobserwowanych zjawisk oraz ich zrozumienia. Wypracowane w toku socjalizacji strategie uczniów to przejaw przystosowania się do dominujących na zajęciach zbiorowych form aktywności, generujących oczekiwanie na zadania. Uczniowie często pozorują zaangażowanie w pracę lekcyjną i szukają zajęć, którymi mogliby przełamać nudę: powstaje „drugi obieg” atrakcyjnych zabaw niemających nic wspólnego z tematem zajęć. „Wćwiczanie” do oficjalnych, zrytualizowanych zachowań na lekcjach rozwija mechanizmy obronne: „bycia właściwie znudzonym”, „znudzonym w granicach normy”¹³.

Powstaje w ten sposób sytuacja psychologicznie i etycznie dwuznaczna, a zarazem pedagogicznie szkodliwa: uczniowie nie muszą rozważać, jak należałoby postępować w trudnych okolicznościach, ani badać sytuacji społecznych i oceniać skutków różnych rozwiązań. Proponowane modele zachowań, nieosadzone w trudnej, złożonej, niejednoznacznej, skonfliktowanej i zmiennej rzeczywistości społecznej, stają się abstrakcyjnymi, odległymi wzorami, których nie da się zastosować w życiu.

Coś, „co jest” poddawane lub mogłoby zostać poddane krytycznemu namysłowi, a nawet zanegowane, pojawia się jako coś, co bezdyskusyjnie „powinno być” jako niekwestionowana prawda. Znaczenia odgórnie narzucone ogniskują uwagę uczniów na apriorycznie wyzna-

¹³ M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach...*, op. cit., s. 239.

czonych elementach codzienności szkolnej, przez co niejednokrotnie czynią ich niezdolnymi do rozpoznawania i interpretowania złożonego procesu wchodzenia w rolę ucznia oraz kolegi. Zamiast przedstawiać różne możliwości radzenia sobie z sytuacjami nieoczekiwanymi, występującymi w zróżnicowanym zespole klasowym, podręcznik tworzy zmitologizowany kontekst: uczeń zawsze może liczyć na wsparcie pani i kolegów, wszyscy są grzeczni, szkoła zaś jest przyjazna, wszelkie uczniowskie formy oporu są niegroźne, a podręcznikowy Inny otoczony jest opieką kolegów.

Bez odpowiedzi pozostają pytania, w jaki sposób szkoła służy odkrywaniu uczniowskich mocnych stron, czy stwarza możliwość doświadczenia innej codzienności szkolnej, w jaki sposób wyposaża dzieci w kompetencje emancypacyjne oraz uczy współdziałania w zróżnicowanej kulturowo grupie rówieśniczej. Tak dokonuje się proces wyłączenia z zakresu zobowiązań szkoły znaczeń osobistych uczniów, związanych z ich zainteresowaniami i doświadczeniami konstytuującymi własny sposób postrzegania szkoły.

Podręcznikowy obraz szkoły jest od początku do końca określony, gotowy, reprezentuje sztywno obowiązujący jeden punkt widzenia. Dyskurs podręcznikowy nie przewiduje więc interakcji. Nie ma w nim miejsca na kontrowersje, konfrontację różnych ujęć, interpretację i uwzględnianie odmiennych spojrzeń, uzgadnianie znaczeń i ocen w formie negocjacji. Wyblakłe, pozbawione dramatyzmu teksty generują lenistwo poznawcze i nieusuwalną hipokryzję, która rozkwita w klimacie poprawnie skrywanej nudy.

7.3. Kręgi wspólnoty

Tekstowy obraz wspólnoty zamyka się w dwóch profilach: przestrzenie wspólnot oraz rodzaje więzi, ich uszczegółowieniem są cechy ujęte w trzy fasety: miejsca spotkań, cechy zespalające, formy bycia razem.

Rekonstrukcja sposobów kategoryzacji aspektu wspólnotowego zmierzała do ustalenia, jak podręcznik przygotowuje dzieci do bycia we wspólnocie we współczesnym świecie (świecie gwałtownych, niepoahamowanych przemian więzi międzyludzkich, często uniemożliwiających wzajemne porozumienie się) oraz w jaki sposób pogłębia uczniowski namysł nad zespalaniem i umacnianiem wspólnoty.



Wykres 6. Podręcznikowe sposoby kategoryzacji aspektu wspólnotowego

Miejsca spotkań

Dla członków podręcznikowych wspólnot ważna jest przynależność nie do dowolnej abstrakcyjnej „wspólnoty”, lecz do wspólnoty zakotwiczonej w jakimś konkretnym miejscu: „Chcesz się ze mną / zaprzyjaźnić? / Wspólnie / będzie nam różnie / iść leśną ścieżką / do dziupli, gdzie sowa mieszka. / [...] Chcesz się ze mną / zaprzyjaźnić? / Wspólnie / będzie nam weselej / na łące, w ogrodzie, / w szałasie, na drzewie / i więcej gdzie jeszcze, nie wiem! //”.

Fasetowe ustrukturuwanie materiału tekstowego ujawniło, że wspólnota podręcznikowa nie funkcjonuje w warunkach oderwania od lokalnego kontekstu. Znaczącym miejscem jest najbliższa przestrzeń sąsiedztwa, oceniana zarówno pozytywnie, jak i negatywnie: przestrzeń przyjazna i bezpieczna umacnia poczucie wspólnotowości, nieprzyjazna zaś i niebezpieczna nie sprzyja byciu razem. Bezpośredni kontakt jest potrzebny, aby pojawiło się całkowite zaangażowanie, bezwzględna lojalność, a także trwałość i poczucie odpowiedzialności.

O bezpieczeństwie miejsc spotkań decyduje lokalizacja podwórek: w otoczeniu udomowionej przestrzeni dzieci wspólnie się bawią, przez co umacniają więzi rówieśnicze:

„Na podwórku jest wesoło: domy wkoło, piaskownica-babkownica i aleje rowerowe, i dwie bramki – całkiem nowe, piłka w środku ściga nogi, a tam rower – Z drogi! Z drogi! Tu na ławce mama siada i sąsiadkom opowiada, że wesołą jestem córką i że lubię to podwórko”.

„Nasze podwórko to miejsce, które najlepiej znamy. Wszyscy, bez żadnych wyjątków, takie podwórko mamy!... Czasami z naszego podwórka, na którym się na co dzień bawimy, widać wieże kopalni lub wielkiej huty kominy”.

„Na podwórku bawię się z dziećmi. Dziewczynki lubią zabawę w dom. Chłopcy wolą grać w piłkę. Wszystkie dzieci lubią jazdę na rowerze”.

„Na podwórku są huśtawki i zjeżdżalnie, piaskownice i boiska, zaraz tu przybiegną dzieci, w górę piłka wzleci”.

Miejsca spotkań z rówieśnikami, wyposażone w nowe i funkcjonalne sprzęty (bramki, huśtawki, zjeżdżalnie, „piaskownice-babkownice”), wkomponowane w racjonalnie zagospodarowaną przestrzeń (aleje rowerowe, boiska), sprzyjają wesołym zabawom dziecięcym (chłopcy grają w piłkę i jeżdżą na rowerze, dziewczynki bawią się w dom), a także służą zacieśnianiu relacji sąsiedzkich („Tu na ławce mama siada i sąsiadkom opowiada, że wesołą jestem córką i że lubię to podwórko”). Walorem tych podwórek jest też to, że wszystkie są do siebie podobne oraz zlokalizowane w bliskim sąsiedztwie zakładów pracy: „Nasze podwórko to miejsce, które najlepiej znamy. Wszyscy, bez żadnych wyjątków, takie podwórko mamy!... Czasami z naszego podwórka, na którym się na co dzień bawimy, widać wieże kopalni lub wielkiej huty kominy”.

Oprócz tych stereotypowych przestrzeni miejskich blokowisk dzieci użytkują zdecydowanie negatywnie wartościowane, nieoswojone przestrzenie miejskich kamienic: „Jest mi smutno, że nie mam podwórka. Ale zamiast podwórka mam śmietnik, trzepak do dywanów i bramę. W bramie zawsze stoją starsi chłopcy i śmieją się ze mnie, jak upadnę, albo zabierają mi rower, jak wyjdę z rowerem. Na trzepak można wisieć i fikać kozły. Więc to mam zamiast podwórka”.

Podwórka studnie¹⁴ obejmują niewielki teren otoczony ze wszystkich stron ciemnymi ścianami kamienic. Typowymi elementami tej przestrzeni są: trzepak (wykorzystywany przez dzieci do ćwiczenia popisów akrobatycznych), śmietnik, a także brama, którą okupują agresywni starsi chłopcy.

Miejszem spotkań rówieśników jest też otwarta (a przez to niebezpieczna) przestrzeń miejska: skwerki oddalone od osiedli mieszkaniowych, nasyp kolejowy, ruchliwa ulica, strych domu przeznaczonego do rozbiórki, ślizgawka na niedomarzniętym stawie lub rzece, nie-

¹⁴ Uwikłanie dziecięcej codzienności w przestrzeń podwórka opisuje J. Zwiernik w pracy: *Dziecięca codzienność...*, op. cit., s. 412.

strzeżone kąpielisko. Rozległa przestrzeń miejska, pozbawiona nadzoru osób dorosłych¹⁵, staje się miejscem ryzykownych i nieprze-myślanych działań rówieśników, „miejscem wygłupu”, który może uruchomić łańcuch nieszczęść: na przykład celne strzały do tabliczki z nazwą ulicy powodują, że staje się ona niewidoczna i utrudnia karetce pogotowia dojazd do chorego. Z chęci zaimponowania rówieśnikom lub starszym kolegom z okolicy biorą początek działania zagrożające bezpieczeństwu dzieci oraz innych osób:

„Ulepiliśmy śnieżki i rzuciliśmy w stronę tabliczki z nazwą ulicy. Wkrótce nie było widać napisu spoza zimowej bieli. Dumni ze swej zręczności postanowiliśmy iść do domu, gdy nagle z głębi ulicy nadjechało pogotowie ratunkowe. [...] A drogowskaz tak oblepiony śniegiem, że nic nie można przeczytać. Jakieś lobuziaki bawią się w taki niemądry sposób, a tymczasem chory czeka na pomoc”.

„Adam i Maciek uważali się za prawdziwych bohaterów. Jeden podziwiał drugiego za odwagę i spryt. Na przykład nie bali się przebiegać przez jezdnię tuż przed nadjeżdżającym samochodem. Kilka razy wchodzili na strych starego domu. Uważali to za prawdziwy akt odwagi. Tym bardziej że wisiała tam tablica z napisem: «Nie wchodzić! Grozi zawaleniem!»”.

„Sunął po zamrożonym stawie i zbliżał się właśnie do brzegu. Gdy nagle... TRACH! Wszyscy usłyszeli odgłos pękającego lodu i nie wiadomo kiedy chłopiec znalazł się w wodzie. Zrobiło się cicho jak makielem zasiał. Przerażone dzieci wpatrywały się tylko w Piotra”.

„Nad rzeką zobaczył kolegów ze starszej klasy. Stali na brzegu i kijami badali wytrzymałość lodu. – Co wy! Boicie się wejść na lód? Przecież dzisiaj jest silny mróz, a lód jest tak twardy, że można sobie spokojnie po nim spacerować – stwierdził Marek tonem znawcy. – W ogóle się nie znacie. Udowodnię wam, że mam rację. Starsi tacy ważni, a na lodzie się nie znają! – krzyknął Marek pewny siebie. Nagle usłyszał trzask. Zdenerwowany chciał jak najszybciej wrócić do brzegu, ale lód pękał pod jego nogami. Chłopcy rzucili się na ratunek. Podali Markowi długi kij, przy pomocy którego wyciągnęli go na lód. Następnego dnia Marek leżał chory w łóżku i rozmyślał nad swoim postępowaniem”.

„Był piękny, słoneczny dzień. Kasia postanowiła popływać. Namówiła na pływanie swoją koleżankę Martę. [...] – Nie bądź śmieszna. Nie masz trzech lat. Przecież potrafisz pływać. Chodźmy – namawiała Kaśkę koleżanka. – Nie wiem. Mama będzie się gniewać. – Mama o niczym się nie dowie. Chodź i nie marudź – stanowczo stwierdziła Marta”.

Wskazówki dydaktyczne zawarte w tych tekstach w sposób moralizatorski uczulają dzieci na skutki niektórych zabaw rówieśniczych, na niebezpieczne aspekty nagannych zachowań.

¹⁵ Podziału przestrzeni publicznej na przestrzeń „przeciwko dorosłym” i „prze-strzeń bez dorosłych” dokonała B. Smolińska-Theiss w pracy: *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993, s. 162–163.

Cechy zespalające

W fascie tej ujęte zostały trzy najczęściej wymieniane w dyskursie podręcznikowym cechy wspólnot rówieśniczych: są małe (tak małe, żeby można było dostrzec wszystkich wtajemniczonych i zapewnić pełną komunikację) i samowystarczalne (zaspokajają różne formy aktywności i potrzeby ich członków) oraz odróżniają się od innych ludzkich ugrupowań („odróżnianie się” oznacza ostry podział na „nas” oraz na „nich”, który nie pozostawia żadnych wątpliwości, kto jest członkiem wspólnoty, a kto do niej nie należy).

W małych i samowystarczalnych grupach dzieci podejmują udane interakcje z innymi dziećmi tej samej płci i w tym samym wieku. Starsze pełnią funkcje przywódcze i są inicjatorami wspólnych praktyk, a młodsze są „skazane” na narzucone im role lub zostają wykluczone z zabawy. Członkowie celowo dobranych grup z łatwością biorą udział w realizowaniu wspólnych zadań, które wymagają koordynowania wysiłków, a także potrafią się dostosować nawet wtedy, gdy jest to cel jednostkowy. Umieją też dochować sekretu, odczytać stany emocjonalne, motywy działania i intencje wszystkich członków zespołu:

„Bardzo lubiłam te nasze spotkania, spotkania pełne gadania; mogłyśmy całymi godzinami rozmawiać o naszych tajemnicach i tylko czasami nasze opowieści przerywały piskliwe odgłosy siostry i nawoływania mamy”.

„Po całym tygodniu zajęć umawiałam się z koleżankami w naszych sekretnych miejscach. Nikt spoza naszej grupy nie mógł do nich wejść. Tylko my o nich wiedziałyśmy, były dla nas wyjątkowo ważne. Przyrzekłyśmy sobie, że będziemy strzec naszej tajemnicy”.

„W tajemnicy przed dziewczynami zaraz po lekcjach umawialiśmy się na spotkania. Ustalaliśmy wtedy skład naszych piłkarskich drużyn. Najtrudniej było z bramkarzem; po tym, jak Wojtek strzelił samobója i wycofał się z rozgrywek, nikt z nas nie chciał go zastąpić”.

„Na podwórzu nie było nikogo. To znaczy – nikogo ciekawego. Tylko jakieś maluchy grzebały w piaskownicy pod opieką swoich babć. Marek podszedł do trzepaka i fiknął parę koziołków. Chciał wykonać swój popisowy zwis na nogach, ale się rozmyślił. Przed kim będę się wysiłał? Przed maluchami, które nie potrafią powiedzieć nawet «część»?”

„Byłem jeszcze okropnie smarkaty, miałem sześć czy siedem lat, i tak naprawdę nie chciałem zejść z boiska, na którym grali starsi koledzy. Kiedy usiłowali mnie siłą usunąć, rzuciłem się na jednego z pięściami, pogryzłem go i pokopałem, ale sam też oberwałem nielicho”.

Izolacja od „nich” jest prawie zupełna, a okazje do jej przełamania są nieliczne. Do sprawdzonej wspólnoty rówieśniczej nie może należeć Inny, zwłaszcza uporczywie odmienny Inny, który może zgotować niemilą niespodziankę właśnie z powodu swojej odmienności. Jeśli funkcjonuje we wspólnocie, to tylko jako bezpieczny i użyteczny dla otoczenia: wyposażony w wyjątkowe walory, niejednokrotnie pomaga zdrowym rówieśnikom, zyskując ich aprobatę. Przykładem gorliwości w zaspokajaniu potrzeb członków wspólnoty jest obraz niewidomego chłopca, który potrafi wyprowadzić z lasu całą grupę widzących dzieci: „– Co się z wami stało? – zawołał ojciec Wacka, gdy wynurzyli się na drogę. – Nawet tak blisko nie można was puścić samych do lasu. Pewnie pobłądziliście, co? – Nie, proszę pana – odpowiedział za wszystkich Janek [niewidomy chłopiec – dopisek M. W.-K.]. – Tylko wracaliśmy dłuższą drogą. To była wspaniała wycieczka!”.

Podręcznikowa wspólnota, stabilna i ugruntowana przez przypisane jej cechy (niewielka liczebność, samowystarczalność i odróżnianie się od innych), skutecznie chroni swoich członków przed zdemaskowaniem ich zwyczajowych form porozumiewania się oraz sprawdzonych zachowań.

Formy bycia razem

Utrwalanie wypróbowanych form bycia razem zasadza się na jednorodności/jednakowości jej członków. Z opisu fasetowego wyłaniają się wzajemne relacje między podobnie myślącymi i podobnie zachowującymi się rówieśnikami, które zacieśniają się dzięki zainteresowaniom i pasjom świadczącym o „wspólnym rozumieniu” i „uwspólnionym myśleniu”. Członkowie wspólnoty mentalnej spotykają się, by rzeczowo rozprawiać o szkolnych lekturach. Ich słuszne argumenty trafiają do przekonania wszystkich uczestników rozmowy snujących rozważania o książce jako o przyjacielu, który wymaga wyjątkowego traktowania; wykorzystują także każdą okazję do pięknego recytowania wierszy:

„Alek wykonał karmnik, a Ola sypie karmę dla ptaków. Ula i Edek dają gilom owoce głogu. – Tyle tu jadła! – woła uradowany Bogdan. – I tyle radosnego gwaru – dodaje Gaweł”.

„– Joasiu! Joasiu! Chodź prędzej! – woła Terenia. – Co się stało? – Chodź, pokażę ci wiosnę! Dziewczynki pobiegły do pobliskiego parku”.

„W pokoju Kasi siedziało już kilka osób: Wojtek, Justyna, Tomek i Krzysiek. Każde dziecko trzymało w ręku książkę. Czekali tylko na Olgę. [...] – Bardzo często, kiedy jest mi smutno, siadam w fotelu i czytam wiersze tych autorów [Jana Brzechwy i Juliana Tuwima]. Są takie zabawne i wesołe. Zawsze poprawiają mi nastrój. [...] Wszystkim polecam tę lekturę na pochmurne, smutne dni i małe smuteczki. [...] W nich [baśniach Hansa Ch. Andersena] zawsze wszystko dobrze się kończy. A już najbardziej wzruszają mnie losy brzydkiego kaczątka. [...] Chętnie rysuję do nich ilustracje. Bardzo lubię Gerdę, która jest dzielną i mądrą dziewczynką. [...] – Myślę, że masz rację. Każda książka to nasz dobry przyjaciel, który nas uczy, bawi lub przenosi w świat fantazji. Aby służyła nam długo, musimy o nią dbać – nie wolno zaginać w niej kartek – dodała Kasia – ani czytać podczas posiłków. – Masz rację. I zawsze trzeba ją odkładać na właściwe miejsce – powiedział Tomek”.

„Tata zorganizował kulig do leśniczówki. Zaprosił przyjaciół syna. [...] Wszyscy cieszyli się jazdą i pięknymi widokami. [...] Na polance, obok leśniczówki, na specjalnie wyznaczonym miejscu uczestnicy kuligu rozpalili ognisko. [...] Wszystkim bardzo smakowały pieczone przy ognisku kielbaski. Ania śpiewała, a Oleńka tańczyła wokół ogniska. Heniek wyrecytował piękny wiersz pt. «Sanie»”.

Wzajemne zrozumienie nie jest wypracowywane stopniowo, wytrwale, ale przynależy członkom wspólnoty niejako z natury: dzieci podobnie odczuwają, rozumieją się na spojrzenie, wczuwają wzajemnie w swoją sytuację, nie potrzebując wyjaśnień. Członkowie wspólnot wykazują nieustanną gotowość do przestrzegania reguł współżycia, które w tekstach podręcznikowych są drobiazgowo wymieniane w postaci zakamuflowanych lub jawnych zaleceń, żeby uważnie słuchać i patrzeć, uśmiechać się, być uprzejmym – „mówić wciąż: proszę, przepraszam, bardzo dziękuję”:

„Kiedy film się skończył, czuliśmy się tak, jakbyśmy wrócili z dalekiej podróży. Marek spojrział porozumiewawczo na Tomka i szepnął: – Wezmę na łąkę aparat fotograficzny. – Świetnie, zrobimy zdjęcia i pokażemy je klasie – powiedział, też szepem, Tomek”.

„Gdy podniosłem oczy, nad moją głową ukazała się pomocna dłoń. To był początek naszej przyjaźni”.

„Trzeba zawsze dobrze słyszeć, żeby usłyszeć, czy przyjaciel nie potrzebuje czegoś, zawsze dobrze widzieć, żeby zobaczyć, czy nie potrzebuje pomocy”.

„Wszyscy mnie lubią! / To rzecz wspaniała. / Chyba się jednak / dobrze starałam. / Chciałam, / by lubić zaczął mnie ktoś, / więc byłam miła, / mówiłam wciąż: / proszę, przepraszam, / bardzo dziękuję / i uśmiechałam się, / i w ogóle. / Teraz mnie lubią / wszyscy, / więc w górę / skaczę z radości – / do samych chmur! //”

Dzieci z łatwością nawiązują kontakty i potrafią zadbać o „zacieśnianie więzów”, raczej nie zajmuje to dużo czasu: „Krzyś poznał Anię na koloniach nad morzem. Byli w jednej grupie. Zaprzyjaźnili się. Razem świetnie potrafili się bawić. Kiedy wyjeżdżali do domów, obiecali sobie, że będą do siebie często pisać listy. Każdego miesiąca pan listonosz przynosił Krzysiovi list od Ani”.

Wyprofilowaną w podręczniku więź odczuwa się jako coś realnego i jako coś realnego powinno się ją przeżywać. Dzieci chcą i umieją dzielić się doznaniem i odczuciami, tym samym emocje oraz umiejętności odpowiedniego ich wyrażania stają się pewnego rodzaju kapitałem, jaki rówieśnicy wnoszą do wspólnoty emocjonalnej. Wspólnoty oczekują od członków, także potencjalnych, otwartości w okazywaniu własnych uczuć oraz wczuwania się w doznania i przeżycia innych:

„Schodziła powoli po schodach, zastanawiając się, czy dobrze robi. Gdy znalazła się już na podwórku, podeszła do dziewczynki z warkoczyczkami i cicho powiedziała: – Cześć! Mam na imię Julka. Chciałabym się nauczyć grać w klasy. Czy mi pomożecie? – No pewnie! – radośnie wykrzyknęła dziewczynka w niebieskiej przepasce. Po chwili Julka, razem z innymi dziećmi, recytowała: «Wpadła bomba do piwnicy»...”

„I nie kłóci się tu nikt, ani nie płacze. Razem zawsze mile chwile szybko płyną. Ale jutro znowu z nimi się zobaczę, żeby cieszyć się każdą godziną”.

„A gdy czasem na kolegę spadnie kłopot albo bieda, no to wtedy nasza grupa smucić mu się długo nie da”.

We wspólnocie rówieśnicy mogą liczyć na życzliwość pozostałych – nie odmawiają pomocy w razie kłopotów. Jeśli członek grupy rówieśniczej potknie się i upadnie, koledzy pomogą mu się podnieść. Nikt nie będzie kpił ani wyszydzał jego niezręczności. Gdy zdarzy mu się błędny krok, zawsze może przyznać się do pomyłki, wytłumaczyć i przeprosić, a jeśli trzeba, to i błąd odpokutować; przyjaciele wysłuchają go ze współczuciem i wybaczą mu, nikt nie będzie chował urazy. I zawsze znajdzie się ktoś, kto w chwilach smutku doda otuchy. Powinnością członków wspólnoty jest bowiem pomoc wzajemna. Współprzeżywane trudne doświadczenia zespalają więzi między rówieśnikami wspólnot wyprofilowanych jako etyczne:

„W trakcie zawodów deskorolkowych Robert przewraca się na zakręcie. Radek hamuje. Nachyla się nad Robertem. – Wstań, pomogę ci! – mówi chłopiec. – Pędź! Wygrasz! – odpowiada Robert. – Nie, pojedziemy razem. Daj rękę. Radek i Robert jadą spokojnie w stronę mety. Nie ścigają się. Na metę pierwszy wpada Jarek”.

„Ela właśnie zaczyna wysuwać się naprzód, kiedy nagle upada, i to tak nieszczęśliwie, że nie może się sama podnieść. Rysiek przyhamowuje. «Jeżeli się zatrzymam – myśli – tamci mnie wyprzedzą». – Rysiek! Pomóż mi, nie mogę wstać! – woła Ela. I Rysiek już się nie zastanawia, szybko podjeżdża do Eli. – Daj rękę! Doprowadzę cię do ławki. Zanim doszli do ławki, zawody się skończyły”.

„– Nie martw się, pomożemy ci zrobić zakupy – pocieszali mnie koledzy. Jak zwykle mogłem na nich liczyć. [...] – Tak, proszę pani, to wszystko przez nas – usprawiedliwiali mnie moi koledzy. – Pomogliśmy Bartkowi i tak jak pani prosiła, kupiliśmy owoce. Każdy z nas ma po dwa kilogramy jabłek”.

Jeśli pojawiają się przeszkody w stworzeniu czy zespoleniu znajomości, najczęściej z pomocą przychodzą: serdeczna i wyrozumiała osoba dorosła lub rozsądny rówieśnik, który na przykład pomaga wstydliwemu koledze nawiązać kontakt z koleżanką oraz zdecydowanie zareagować na złośliwe zachowanie podłego sąsiada:

„Maciek od kilku dni chodził jak struty. Grzesiek, jego przyjaciel, w końcu nie wytrzymał i zapytał: – Co się z tobą dzieje, chłopie? Minę masz jak cytryna. Ani nie pogadasz, ani w piłkę nie zagrasz. Co ci jest? – Wiesz, zbliża się czternasty lutego, a ja nie mam pomysłu, jak powiedzieć Agacie, że ją najbardziej lubię ze wszystkich dziewczyn z klasy – westchnął Maciek. – Nie rozumiem. W czym problem? Po prostu podejdź do niej na przerwie i już. A poza tym co ma do tego czternasty lutego? – zdziwił się Grzesiek. – No coś ty – oburzył się Maciek – przecież to walentynki, dzień wszystkich zakochanych. Wtedy daje się podarunki osobom, które... – podrapał się po głowie – no wiesz, bardzo się lubi – powiedział i zaczerwienił się po same uszy. – Tak, teraz rozumiem. Ale nic się nie martw, w końcu od czego ma się przyjaciół. Na pewno coś wymyślimy. Co dwie głowy, to nie jedna. – Dzięki, stary. Bez ciebie nie dałbym sobie rady. Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie – powiedział Maciek. – Cała przyjemność po mojej stronie. I wiesz co? Ja też chyba podaruję komuś walentynkę – dodał Grzesiek”.

„Grzesiek odprowadził mnie do domu, bo blisko mieszkam. Patrzymy, a tu Bartkowiak wraca ze szkoły. Gumę ciamka, zadowolony taki, a ja się zagapiłem i ryms! – przewróciłem się Bartkowiakowi pod nogi. Bartkowiak ryknął śmiechem, a Grzesio na to: – Cicho, łobuzie! Taki stary, a taki głupi! – podał mi rękę i pomógł wstać. A Bartkowiak tak się zdziwił, że stanął bez ruchu z otwartymi ustami”.

„Powiedziałem mamie, że przez nią straciłem przyjaciela. – Ale mi przyjaciel – mama na to – on lubi nie ciebie, ale to, co od ciebie dostaje. Przyjaciel powinien pomagać przyjacielowi, ale nie oczekiwać zapłaty”.

„Pierwszy raz, kiedy poszedłem do pracowni modelarskiej, byłem zawstydzony. Nikogo tam nie znałem i miałem ochotę natychmiast stamtąd wyjść. Zaraz jednak podszedł do mnie pan Zbyszek. Przedstawił mi wszystkich kolegów, pokazał różne modele samolotów i opowiedział, na czym polegają zajęcia”.

Poczucie bycia we wspólnocie rekompensuje indywidualnie doświadczane niepowodzenia, trudy i kłopoty. Świadomość, że nie jest się samym i że inni dzielą zmartwienia i rozterki, działa kojąco i pomaga w racjonalnej ocenie więzi międzyludzkich: „Już nawet nie musiałem pytać mamy. Sam zrozumiałem, że przyjaciel musi na przyjaciela nakrzyczeć, kiedy ten robi coś złego”.

Zespalanu więzów wspólnotowych służą nie tylko przeciwności trudne do pokonania bez czyjejś pomocy. Rówieśnicy odczuwają silną potrzebę przynależenia do wspólnoty również w chwilach radosnych, a także poszukują wspólnoty mogącej kolektywnie zapewnić im to, czego poza nią im brakuje i za czym tęsknią:

„W sklepie Madzia spotkała koleżankę, którą poznała latem. Oleńka zaprosiła ją na górkę. – Niestety, mam tylko jedno sanki – zasmuciła się Oleńka. – Nie szkodzi, będziemy jeździć na zmianę – powiedział Tomek i zjechał pierwszy”.

„Nie mógł wczoraj Jacek w domu zrobić zadań ani rusz. Przyszedł Olek, trochę pomógł i gotowe wszystko już... Rowerzystą zostać pragnie każdy chłopiec, ale cóż: Jacek jeździ coraz zgrabniej, a znów Olek – ani rusz! Mówi Jacek: «Czekaj, chwilę, to zupełnie łatwa rzecz; ja przytrzymam rower w tyle, a ty śmiało naprzód jedź». I już Olek na rowerze obok Jacka szybko mknie. Jacek się raduje szczerze i kolega Olek też!”

„Od kilku dni padał puszysty, wilgotny śnieg. Gdy wreszcie przestał, pospiesznie ubraliśmy się i ile sił w nogach pobieглиśmy w stronę górki. Ja, Piotrek, Jacek, Mariola i Renata zatrzymaliśmy się na zboczu tej górki i natychmiast zaczęliśmy zsuwać świeżutki śnieg w jedno miejsce. Szybko powstała ogromna kopa miękkiego jak aksamit śniegowego puchu. W tym samym czasie Wacek rozpędził się na swoich sankach do pokazowego zjazdu. Po chwili mknął w dół jak strzała i... traach! Wpadł niespodziewanie na nasze śnieżne usypisko. Ta śniegowa sterta natychmiast wybuchła jak bomba i obsypała nas wszystkich lepącym się śniegiem. Zamieniliśmy się w sześć białych postaci”.

Bycie we wspólnocie ułatwia pokonywanie trudności, zwalczanie w sobie obaw, zapewnia również możliwość samorealizacji przez wymianę uwspólnionych doświadczeń. Próby nawiązania znajomości kończą się pomyślnie, grupa rówieśnicza pomaga bowiem uzyskać pewność siebie i ufność do innych oraz daje poczucie bezpieczeństwa, o czym informują hasłowo sformułowane wskazania:

„Kiedy jesteś wśród przyjaciół, / to wiadomo – / w trudnych chwilach na drugiego / możesz liczyć, / bo jak nawet skrzydła trochę / ci oklapną, / to przyjaciel własnych skrzydeł / w mig użyczy. / Najlepiej razem, najlepiej razem / cieszyć się

książką, piosenką, obrazem, / i z przyjacielem dzielić każdą swoją myśl, / najlepiej razem, zawsze razem – tak jak dziś! //”

„Przyjaciel to ważna osoba w naszym życiu. Każdy go potrzebuje. Jednak żeby mieć dobrego przyjaciela, trzeba być dobrym przyjacielem. [...] Dobry przyjaciel to wielki skarb”.

„Pamiętaj, koleżanko, pamiętaj, kolego: jeden za wszystkich, wszyscy za jednego”.

„Jesteśmy dobrymi koleżankami i kolegami. Lubimy być ze sobą. Bawimy się razem i uczymy. Dobrze jest żyć w przyjaźni”.

„Mój kolega – to kolega! Do kolegi często biegam, przy koledze w ławce siedzę... Wiosną, kiedy ciepłe słońko rozdaje nam złote piegi, wołam: «Poproszę jeden dla mnie, ale drugi dla kolegi!». I kolega mój tak samo, o koledze, czyli o mnie, nawet w kinie, nawet w cyrku, nie potrafiłby zapomnieć”.

Podręcznikowa wspólnota nie wymaga więc wysiłku tworzenia i pielęgnowania więzi. Samoregenerująca się wspólnota rówieśnicza umacnia bycie razem, wprowadzając ład zaprojektowany, utrzymywany przez przynależące jej członkom wrodzone umiejętności racjonalnej oceny więzi międzyludzkich oraz codzienną kulturę. Sieć powinności etycznych, spleciona z długotrwałych zobowiązań, z niezbywalnych praw i niemożliwych do odrzucenia obowiązków, wytwarza wspólnotę mentalną, emocjonalną oraz etyczną. Tak wyprofilowane podręcznikowe wspólnoty stają się wspólnotami marzeń: solidne i godne zaufania, są gorąco pożądanym skarbem, azylem pewności i duchowego spokoju, w którym dzieci mogą czuć się bezpiecznie, bez obawy przed praktycznym sprawdzianem; zawsze znajdzie się ktoś, kto poda pomocną dłoń lub w „mig użyczy własnych skrzydeł”.

Wyidealizowane miejsca i formy bycia we wspólnocie stanowią jednak zaledwie namiastkę wspólnotowości. W realistycznym świecie blokowisk „podwórka”, wycięte z ograniczonej przestrzeni miejskiej ruchliwymi jezdniami, zawłaszczone przez zmotoryzowanych (często bezmyślnie parkujących), wydeptane przez klientów dzikich targowisk, poprzecinane przez ogołocone z zieleni, betonowe ścieżki spacerowe z нефunkcjonalnymi i zużytymi ławkami, stają się bezosobową przestrzenią, z którą trudno się identyfikować. Pozbawione choćby skrawka terenu, który dawałby dzieciom namiastkę prywatności, oferują im niewyszukane miejsca zabaw: okolice ławek, miejsca pod balkonami oraz piaskownice (niekoniecznie nadające się do użytkowania). Jeśli chodzi o zawiązywanie i utrwalanie więzi rówieśni-

czych, siedlisko podwórkowe często jest miejscem konfliktów, starć, animozji¹⁶.

Rzeczywiste wspólnoty rówieśnicze rzadko przypominają wyprofilowane w podręczniku wspólnoty marzeń. Mimo istnienia wielu wypróbowanych form ludzkiej więzi problem bycia razem w grupie rówieśniczej ma niezwykle złożoną naturę, zakrawającą wręcz na prawdziwą „kwadraturę koła”¹⁷. Realnym rówieśnikiem raczej nie stwarza się okazji do nabywania, wypracowywania i wypróbowywania umiejętności społecznych, nawiązywania interakcji, rozwiązywania konfliktów, podejmowania decyzji wynikających z odpowiedzialności, empatii czy altruizmu. Bliskość nie gwarantuje już intensywności interakcji; współcześni rówieśnicy nie mają czasu i chęci do tego, aby wspólnotę wielokrotnie cementować; kłopoty, trudności i niepowodzenia z konieczności znoszą samodzielnie. Od bycia razem oddalają też współczesne zbiorowości (samozwańcze wspólnoty), które utrzymują, że to one właśnie są wspólnotą, spełnionym marzeniem, i żądają bezwarunkowego posłuszeństwa, a każde odstępstwo od dyscypliny traktują jako akt niewybaczalnej zdrady.

Podręczniki zaś wyczarowują niejako fantom bycia razem z „jednorodną masą” rówieśników, pozbawionych indywidualnych przyzwyczajęń, zainteresowań i typowych zachowań. Dokonują niewątpliwego cudu: sprawiają, że wydarza się to, co niewyobrażalne; wyczarowują „doświadczenie wspólnoty” bez realnej wspólnoty, z członkami, którym nieustannie towarzyszy radość przynależności do grupy i którzy nie muszą przy tym poświęcać choćby cząstki wolności ani wypracowywać postawy odpowiedzialności, wewnętrznej zgody na altruistyczne i empatyczne zachowania: wrażliwość na Innego, tolerancję i akceptację.

W miękkim, bezkształtnym świecie podręcznikowych wspólnot, w których wszystko zdaje się łatwe do zrobienia, nie ma miejsca na twarde, sztywne realia, takie jak poniżające opuszczenie i upokorzenie, cierpienie immanentnie wpisane w przyjaźń czy dobrowolne dźwiganie ciężaru bycia razem. W miejscach, które powinny zajmować rzeczywiste wspólnoty rówieśnicze, zieje próżnia.

¹⁶ Zróżnicowanie podwórkowych przestrzeni przydomowych szczegółowo opisała J. Zwiernik. Por. J. Zwiernik, *Dziecięca codzienność...*, op. cit., s. 401–420; eadem, *Różne wymiary...*, op. cit., s. 161–169.

¹⁷ Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu...*, op. cit., s. 30.

7.4. Pojmowanie czasu

W wyobrażeniu czasu dało się wyodrębnić trzy profile: czas kalendarzowy (przyrodniczy), „czas społeczny”¹⁸, czas zegarowy. Konstytuują ten obraz liczne cechy charakterystyczne, dające się zawrzeć w fasetach: działania podporządkowane zmianom w przyrodzie ożywionej, kulturowe konstruowanie cykli życiowych, reżim czasowy, konieczność oszczędzania czasu.

W tekstowym obrazie podręczników najliczniej reprezentowany jest czas kalendarzowy (przyrodniczy), który zwiastuje naturalnie uwarunkowane zjawiska dnia i nocy oraz rytm spersonifikowanych w podręczniku pór roku, zwłaszcza Wiosny, ukazanej pod postacią pięknej dziewczyny budzącej przyrodę do życia, oraz Lata i Jesieni, w ciałach równie uroczych dojrzałych kobiet z wiązkami zboża i koszami owoców.



Wykres 7. Podręcznikowe sposoby kategoryzowania czasu

Zwyczaje związane z kulturowym konstruowaniem cykli życiowych i czasowym charakterem codziennego życia są regulowane za pośrednictwem wyznaczników, takich jak „czas społeczny” i czas zegarowy. Warunkują one ludzką aktywność w cyklach tygodniowych lub dziennych: godziny otwarcia i zamknięcia instytucji i punk-

¹⁸ Korzystam z kategorii czasu społecznego i przyrodniczego zdefiniowanych w pracach: J. Urry, *Socjologia mobilności*, op. cit., s. 152–172; P. Sztompka, *Czasowy wymiar społeczeństwa: czas społeczny* [w:] idem, *Socjologia zmian społecznych*, tłum. J. Konieczny, Kraków 2005.

tów usługowych, rozpoczęcie i zakończenie lekcji w szkole, zróżnicowanie aktywności ze względu na podział dni na powszednie, wolne od pracy i święta.

Działania podporządkowane zmianom w przyrodzie ożywionej

Naturalne metody odmierzania upływu czasu zapewniają cykle astronomiczne. Następstwo wyraźnie zróżnicowanych pór roku w naturalny sposób połączone jest z cyklami rozrodczymi zwierząt i wegetacyjnymi roślin, a także zmianami w otaczającym świecie (rozwojem organizmów oraz rozpadem przedmiotów materialnych). Cała natura doświadcza czasowej rytmiczności-okresowości-cykliczności: ludzie, zwierzęta, rośliny, jak również przedmioty podlegają temu nieustannemu procesowi:

„Pierwszy miesiąc, czyli styczeń, / zwykle śniegiem w oczy dmucha. / Drugi miesiąc, czyli luty, / rzadko chodzi bez kożucha. / Trzeci miesiąc, czyli marzec, / co dzień zmienia nam pogodę. / Czwarty miesiąc, czyli kwiecień, / wczesnej wiosny ma urodę. / Piąty miesiąc, maj zielony, / hojną ręką rzuca kwiaty. / Szósty miesiąc, czyli czerwiec, / ziołom daje aromaty. / Siódmy miesiąc, czyli lipiec, / kosą brzęczy, sierpem dzwoni. / Ósmy miesiąc, czyli sierpień, / jabłkiem błyska na jabłoni. / A dziewiąty, czyli wrzesień, / fioletami barwi wrzosa. / A dziesiąty, a październik, / rankiem nam czerwieni nosy. / Jedenasty – ten listopad, / lubi deszcze i szarugi. / Zaś dwunasty, czyli grudzień, / twardym lodem kryje strugi... !”

„Bo każdej jesieni / sad w skarbiec się zmienia, / aż słonko blednie z zazdrości! / Są skrzynie ze złotem / i kosze klejnotów / cenniejszych niż wszelkie bogactwa. / Tęczowa pasieka / też złotem ocieka – / rój pszczeli umieścił je w plastrach”.

„Pierwszy obudził się pierwiosnek. / Potem chochoły spadły z róż. / Skowronek śpiewem wołał wiosnę, / żeby na pole wyszła już!”

„Idzie wiosna! A przed wiosną / już na łące kwiaty rosną! / – To ja pierwszy witam wiosnę! / – dumnie pyszni się pierwiosnek. / – Co tam dla nas mrozy, śniegi, / wszak jesteśmy przebiśniegi! / – Czary-mary, hokus-pokus, / to ja, szafran, czyli krokus!”

„Mój tornister / już nie taki całkiem nowy. / Tarcza / także na rękawie trochę zbladła. / I pomyśleć, / że rok temu – tak niedawno – / uczyliśmy się literek abecadła...”

W tekstach szczególnie wzmocnione są te czynności dzieci i dorosłych, które wiążą się z doświadczaniem rozpoczynających się lub kończących zmian zjawisk obserwowanych w środowisku naturalnym. Dzieci w kontakcie z przyrodą przejawiają nadzwyczaj dojrzałe zachowania: nie mogą wyjść z podziwu nad pięknem otaczającego ich

świata, są oczarowane odgłosami natury, niosą pomoc leśnym zwierzętom, ochoczo angażują się w wiosenne porządki w ogrodzie szkolnym, zgłębiają tematykę przyrodniczą, inicjując akcje ekologiczne:

„Dopiero teraz zaczęliśmy się rozglądać. To było coś niebywałego: wielobarwne drzewa przeglądały się w stawie jak w lustrze. Nad stawem powiewały ogromne złociste pióropusze traw i szeptały do nas. Nasiona palki wodnej lekko płynęły w powietrzu, które drżało, trzepotało... Las przemówił do nas – dźwiękami, barwami i zapachem”.

„W trawie na skrzypkach / świerszcz sobie brząkał. / Wśród kwiatów / zwinną latała pszczoła... / I znów ten pierwszy chłopiec zawołał: / – Widzicie? Pszczółka! / Siadła na kwiatek. / Jakie ma nóżki / dziwne, kosmate. / Drugi się schyla: / znalazł ślimaka. / Trzeci motyla / ujrzał na makach, / motyl wyglądał / jak nieba skrawek. / Jakie to wszystko ciekawe! //”

„W czasie wakacji Frycek z wawo biegał po łąkach. Cicho przysiadł w trawie i w skupieniu słuchał odgłosów przyrody. Cykanie świerszcza, rechot żab, śpiew ptaków [...]”.

„To jest ogród szkolny. Tu pracują dzieci. Dziewczynki zamiatają alejki i grabią liście grabiami. Rafał i Krzys kopiają łopatką grządki. Kuba i Michał przycinają z panią gałęzie żywopłotu. Jaś i Bartek zbierają śmieci do kosza i wynoszą do śmietnika. Wszyscy zgodnie pracują”.

„I wiesz, mamo, chciałbym kolekcjonować takie kamienie i wszystkiego się o nich dowiedzieć! Poproszę tatę, aby mi w tym pomógł – jednym tchem wyrzucił z siebie Bartek. Już następnego dnia poszedł z tatą do księgarni i kupił książkę *Kamienie i minerały*”.

„Był pewien chłopiec w różowym swetrze, / Którego raz zapytano: / – Czym chciałbyś zostać, Piotrusiu? / – Powietrzem! / [...] I nagle, patrzcie, co to się dzieje: / Piotruś po świecie wieje”.

„Gdy rano słońce zaświeci, / wybiegają na dwór dzieci. / Miotły, szczotki idą w ruch, bo dokoła wielki brud. / [...] Żyć nie można w bałaganie, / więc się bierzemy za sprzątanie. / Zmykaj, śmieciu, do śmietnika. / Bałaganie, brudzie, znikaj”.

Kulturowe konstruowanie cykli życiowych

Aby przestrzegać powszechnie obowiązującego rytmu dnia, dorośli i dzieci uzgadniają równoczesne podjęcie sekwencyjnie uporządkowanych czynności oraz wyznaczają ich tempo w jednostce czasu. Ma to charakter społeczny, ponieważ jest zakorzenione w potrzebie przewidywania, planowania i regulowania życia we wspólnocie. Aktywność podejmowana w siedlisku domowym, szkolnym i podwórkowym zazwyczaj przybiera formy zbiorowe:

„Rodzina sobotę zawsze spędza razem. Tym razem wszyscy postanowili, że zorganizują wycieczkę rowerową do lasu. Przed podróżą mama przygotowała prowiant, tato zadbał o sprzęty do gier na świeżym powietrzu, zaś dzieci zabrały ze sobą dobre humory”.

„Przed świętami jest w domu dużo pracy. Ja z mamą zajmujemy się wypiekami, a Kuba z tatą przynoszą choinkę i ubierają dom lampkami”.

„Od wiosny zamieszka w naszym domu dziadek. Wszyscy przygotowujemy się do tej nowej sytuacji: rodzice już wygospodarowali dla dziadka pokój, a ja zajmuję się wyszukiwaniem jego ulubionych książek”.

„Od razu zabraliśmy się do pracy. W pierwszej kolejności przy pomocy naszej pani przygotowaliśmy ulotki i plakaty opisujące sytuację bezbronnych, bezpańskich piesków. To wielki sukces, tego samego dnia znaleźliśmy schronienie dla trzech psiaków”.

„Pewnego dnia dzieci zastały na podwórku nowego. [...] Tak zaczęła się ich znajomość. Nie umówiły się ze sobą, ale tak się ułożyło, że kiedy inni grali w piłkę, w berka lub w co innego, jedno z dzieci siedziało z Jankiem i opowiadało mu, co dzieje się dookoła”.

„Tata zorganizował kulig do leśniczówki. Zaprosił przyjaciół syna. [...] Wszyscy cieszyli się jazdą i pięknymi widokami. [...] Na polance, obok leśniczówki, na specjalnie wyznaczonym miejscu uczestnicy kuligu rozpalili ognisko. [...] Wszystkim bardzo smakowały pieczone przy ognisku kielbaski. Ania śpiewała, a Oleńka tańczyła wokół ogniska. Heniek wyrecytował piękny wiersz pod tytułem *Sanie*”.

Sekwencyjne uporządkowanie działań ułatwia precyzyjną i racjonalną organizację czasu w ciągu dnia oraz pomaga zrealizować wspólny cel: zorganizować wycieczkę, przygotować się do świąt, zaopiekować dziadkiem, zatroszczyć o niewidomego chłopca, przeprowadzić akcję pomocy bezdomnym zwierzętom.

Logiczne powiązanie zaplanowanych racjonalnie i wykonywanych etapowo konkretnych zadań powoduje, że dorosłym i dzieciom zazwyczaj towarzyszy wycucie czasu. Jedni i drudzy pięć dni przeznaczają na pracę i naukę (wówczas nakazy czasu przybierają formę instrumentalną, tak jak w przypadku budzika czy szkolnego dzwonka), dwa na odpoczynek (w tym na realizację potrzeb duchowych związanych z wiarą – modlitwę i odprawianie rytuałów). Regularnie wykonują codzienne czynności: spożywają posiłki, odpoczywają, rozwijają zainteresowania. Starają się również przełamywać monotonię dnia codziennego, wygospodarowując czas na sprzyjające odpoczynkowi ferie i wakacje.

Reżim czasowy i konieczność oszczędzania czasu

Przekonanie, że „czas to pieniądź”, a przynajmniej coś w rodzaju pieniądza (czas pojmowany jako pieniądź zaczyna kosztować i przynosić zyski), przenika wszystkie sfery życia dorosłych (zwłaszcza matki) i dzieci:

„Jest godzina 7.00, kiedy budzik, radio i mama próbują mnie dobudzić. Nie jest to łatwe. Błagam, żeby pozwolili mi pospać jeszcze minutkę, ale mama jest nieubłagalna. – Joasiu – powiedziała – jest już bardzo późno, a ty jak zwykle na wszystko masz czas. Przeglądasz się w lustrze, zamiast pakować tornister. Pospiesz się!”

„Nie cedź tak tej zupy. Tyle razy ci mówiłam, żebyś się pospieszyła, bo spóźnisz się do szkoły. – Ale ja... – wykrztusiłam – nie jestem już małą dziewczynką. – Czy ty, Joasiu, zupełnie zwariowałaś! Wiem, że masz bujną wyobraźnię, ale tym razem przesadziłaś. Bierz się do jedzenia zupy, moja dorosła panno”.

„Mama krzyczy na mnie, że jestem bałaganiarzem, i ciągle mnie popędza. «Pospiesz się» – to ulubione powiedzonko mojej mamy”.

„Wzięłam tornister i wyszłam z mamą do szkoły. Po drodze usłyszałam jeszcze, że mam być grzeczna, słuchać pani i nie rozmawiać na lekcjach”.

„Oczywiście, myszy nie znaleźli, ale za to porządnie się spóźnili na obiad. Dostali więc burę od mamy”.

„Do domu / Wróciłem wieczorem, / Z dziurą w rękawie, / Umorusany, / Kominiarz prawie. / A mama: / – Ileś ty czasu zmarnował! / A ja, nie kto inny, / Słuchałem muzyki deszczu / Z rynny”.

„– Kochanie, to chyba przesada. Ten film jest dla dorosłych, a poza tym jest późno. Idź już do łóżka, bo jutro rano wstajesz do szkoły – usłyszałam głos taty. – Ale to mój ulubiony serial. Proszę, pozwól mi go obejrzeć – poprosiłam. – Czy ty zawsze musisz dyskutować? Natychmiast kładź się spać”.

Oszczędzanie czasu podporządkowuje działania ułamkowym jednostkom, w które jest ujęty, wreszcie rygorom, które narzuca: każdego dnia mama mobilizuje dzieci do sprawnego wykonywania szeregu czynności w ograniczonym czasie (ubierania się, mycia, pakowania tornistra, sprzątnięcia, jedzenia śniadania), w porze obiadowej czeka na nie z posiłkiem (spóźnienie wywołuje jej niezadowolenie, postrzega je jako marnotrawienie czasu), zakazuje oglądania wieczornych programów telewizyjnych.

Rodzice autorytarnie określają godziny wykonywania codziennych czynności, ponieważ się obawiają, że brak takich ram będzie skutko-

wał nieudolnymi próbami spędzania czasu. Dzieci postrzegane są jako nieorganizowane, niezdarne, pozbawione dostatecznego poczucia czasu zegarowego; żyjąc wyłącznie chwilą teraźniejszą, nie potrafią przewidzieć, kiedy dokładnie powinny rozpocząć lub zakończyć jakąś czynność.

Dla dorosłych szczególnie cenny jest czas poświęcony na naukę i pracę. Regularny wysiłek jest głównym układem odniesienia dla wielu sfer codziennej aktywności, szerzej oddziałuje na całość życia domowników: życie rodzinne, aktywność w sferze publicznej czy zajęcia w czasie wolnym (w podręcznikach wielokrotnie powtarza się wyrażenie: „najpierw lekcje, potem zabawa”). Praca i nauka wyznaczają nie tylko strukturę czasu życia codziennego; stają się też stabilnym, trwałym fundamentem, dającym dorosłym i dzieciom perspektywę na przyszłość. Zatem powinnością podręcznikowych dorosłych jest optymalne gospodarowanie czasem własnym i dzieci. Wzorcowym przykładem jest podręcznikowa mama, wyposażona w umiejętność „pogłębiania czasu”¹⁹ przez jednoczesne wykonywanie czynności należących do różnych porządków, czyli łączenie obowiązków zawodowych i szeregu domowych z rozrywką i przyjemnością, a także godzenie tego, co pilne, i tego, co ważne:

„Rozejrzałam się po domu, posprzątałam, zostawiły brudne bluzki, więc uprałam [...]. Ich pokoik tak po łebkach odkurzyłam, do fartuszków trzy guziki przyszyłam, [...] razem z mężem rozmroziliśmy lodówkę, dokończyłam ten obrzydły Izy szalik, odwiesiłam ich sukienki, bo już spały, a gdy po nich wycierałam łazienkę, to poczułam, że za chwilę chyba pękne!”

„Pewnego wieczoru, kiedy jak zwykle wróciłam do domu zmęczona po całym dniu pracy, zdenerwowana z powodu tysiąca drobnych spraw, zamarzyłam o tym, żeby cofnąć się w czasie i znów być dzieckiem”.

„– Właśnie – kiwnął głową Wojtek – już okropnie dawno niczego nam nie opowiadałaś. Ciagle coś robisz i robisz...”

„Kiedy mama otworzyła nam drzwi, wiedziałem po jej minie, że jest na mnie bardzo zła. – Przepraszam, nie gniewaj się, spotkałem kolegów i zapomniałem o zakupach – powiedziałem ze spuszczoną głową. Mama patrzyła na nas, na nasze zakupy, a ja zastanawiałem się, dlaczego ma jeszcze smutniejszą minę od tej, którą powitała nas w drzwiach”.

¹⁹ Proces ten opisuje E. Tarkowska w pracy: *Czas społeczny...*, op. cit., s. 23. Por. też: A. Landau-Czajka, *Próżniactwo...*, op. cit., s. 453–479.

Żyjąca głównie dniem dzisiejszym podręcznikowa mama, posłuszna społecznie przypisanej roli, zreżymuje gospodaruje własnym czasem, dostosowując go do rytmu rodziny: uwagę, wysiłek fizyczny i emocjonalny koncentruje na obowiązkach domowych (zwykle związanych z dziećmi). Ofiarne podporządkowanie swojego życia, troska o potomstwo, niedostatek czasu oraz przepracowanie skutkują zmęczeniem, zdenerwowaniem, zniechęceniem. Inaczej ojciec: dla niego czas ma wymiar otwarty; wiara we własne możliwości sprawia, że optymistycznie spogląda w przyszłość swoją i rodziny, której jest głową. Różnicę w sposobach doświadczania czasu przez matkę i ojca można wyjaśnić pojęciami „czas zamknięty – czas otwarty”²⁰.

Zdarza się również, że dominacja teraźniejszego wymiaru czasu, odczuwanego jako czas zamknięty, jako brak perspektyw i ograniczenie koniecznościami, dotyczy także podręcznikowych dzieci:

„Dzisiaj po raz kolejny przekonałem się, że dzieci mają bardzo ciężkie życie. Ciągłe słyszymy jakieś nakazy i zakazy: «Nie rób tego, zrób to, zostaw, nie oglądaj, idź spać, odrób lekcje». A ja chciałabym robić to, na co mam ochotę, tak jak dorośli. Na przykład mój tatuś – może robić, co chce, nie musi odrabiać lekcji, może do woli oglądać telewizję, nikt nie zwraca mu uwagi i nie mówi, jak się ma zachowywać”.

„Nie mogę się doczekać chwili, kiedy będę dorosłym. Dorośli mają cudowne życie: robią, co chcą, idą spać, kiedy chcą, jedzą, co chcą, i nie muszą się uczyć, bo wszystko wiedzą”.

„Zdażyłem się już jednak zorientować, że dopóki będę dzieckiem, ciągle będę musiał robić to, co każą mi dorośli”.

„Nie wolno mi biegać, nie wolno mi psocić, nie mogę też ziewać, gdy nudno u cioci. Nie wolno, nie wolno, tak ciągle od rana, gdy jednak coś zrobić, to zaraz nagana”.

Czas przeżywany dzieci odbierają jako opresję dłużącego się dzieciństwa, którą wzmacniają mityczne wyobrażenia o dorosłości. Mają poczucie szarości życia codziennego, w którym jest miejsce tylko na pracę, obowiązki domowe i zakazy: „Zdażyłem się już jednak zorientować, że dopóki będę dzieckiem, ciągle będę musiał robić to, co każą mi dorośli”. Nadmierne sterowanie dziecięcymi zachowaniami przez obsesyjne zwracanie uwagi na konieczność oszczędzania czasu ograni-

²⁰ Kategorię czasu otwartego i zamkniętego wprowadziła E. Tarkowska, badając zróżnicowanie stylów życia w Polsce. Por. E. Tarkowska, *Zróżnicowanie stylów życia w Polsce: pokolenie i pieć* [w:] „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 2, s. 62.

cza w dziecku poczucie kontroli nad własną aktywnością. Zostaje zniewolone przez narzucony reżim czasowy tak w zachowaniach, jak i w procesach mentalnych, przestaje samodzielnie podejmować jakiegokolwiek decyzje, co osłabia zdolność przeciwstawienia się nie zawsze słusznym rygorom.

Konieczność optymalizacji działań oraz dążenie do jak największej skuteczności wynika z wyprofilowanej w dyskursie podręcznikowym pragmatyczno-obiektywnej perspektywy czasu²¹. Powszechne podporządkowanie dyscyplinie czasowej powoduje, że dokładność mechanizmu zegarowego została uznana za ideał zachowania. Ukie-runkowani na terażniejszość dorośli i dzieci ujawniają swoje upodobania do ciągłości i porządku: jednocześnie oszczędzają i konsumują czas, traktując go raczej jako zasób do zagospodarowania niż jako sens. Przywiązując szczególną wagę do dat, godzin, terminów, dążą do podporządkowania/zdominowania czasu, żeby zagwarantować sobie ciągłość, trwałość i stałość w wielu sferach codziennej aktywności.

Wyodrębniony z przestrzeni społecznej czas zegarowy, wpleciony w relacje międzyludzkie, skutecznie wypiera czas przeżywany. Przywiązani do mitów i rytuałów dorośli i dzieci pielęgnują społecznie oczekiwaną trwałość więzi rodzinnych. Perspektywa emocjonalno-subiektywna, ujmująca czas z punktu widzenia indywidualnych przeżyć, potraktowana jest w podręczniku zbyt wąsko, by mogła mieć znaczenie dla uruchomienia dziecięcego namysłu nad egzystencjalnym doświadczaniem czasu.

W dyskursie podręcznikowym zabrakło wątków, które oddawałyby zmienną, kapryśną naturę indywidualnego doświadczania czasu, bezradność wobec czasu obiektywnego, jego bezwzględności, niszczącego działania, wobec nieuniknionego przemijania, oraz tematów ujmujących zagrożenia wynikające z obojętności, niedbalstwa i liberalnego podejścia do czasu.

²¹ J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata...*, op. cit.; A.B. Burzyńska, A. Libura, *Obraz czasu...*, op. cit., s. 138.

8. Dyskurs dziecięcy. Wykraczanie poza obszar oczywistości

Materiał do badań zapewniły zajęcia edukacyjne, które organizowałam w ramach obserwacji uczestniczącej. Projekty zajęć wyrosły na gruncie kilku przekonań wyprowadzonych z antropocentrycznie zorientowanej pedagogiki:

- prawo dzieci do uzgadniania sensów i nadawania światu znaczeń każe zakwestionować i odrzucić, a co najmniej ograniczyć, prawo dorosłych do narzucania znaczeń według własnego porządku, który różni się z dziecięcym myśleniem i rozumieniem otaczającej rzeczywistości;
- wartościowe uczenie się nie polega na przyswajaniu gotowej wiedzy, dostarczanej przez dorosłych, tworzących programy jawne i „ukryte”, których celem jest podporządkowanie jednostki i przystosowanie do świata zastanego;
- w procesie kształcenia równie ważne jak poznawanie dorobku intelektualnego zgromadzonego w wiedzy, która jest przedmiotem edukacji szkolnej, jest uwzględnienie doświadczeń dzieci, ich osobistego rozeznania w rzeczywistości, emocji i punktu widzenia;
- proces kształcenia, rozumiany jako nabywanie kompetencji umożliwiających rzeczywisty rozwój, jest możliwy w warunkach pobudzających ciekawość poznawczą, a więc otwarcie na problemy nowe, nieoczywiste, wymagające stawiania pytań, próbowania rozwiązań bez dążenia do jednoznacznych rozstrzygnięć;
- źródłem prawdziwej satysfakcji jest wysiłek poznawczy przy rozwiązywaniu autentycznych problemów oraz uruchamianiu niekonwencjonalnych, nieschematycznych działań, a nie bezproduktywne pozostawanie w kręgu spraw dobrze znanych, łatwych, banalnych, czemu hołduje pajdokratycznie zorientowana dydaktyka.

Tematykę zajęć dydaktycznych wyznaczały zasadniczo cztery modele Urie Bronfenbrennera, te same, które ukierunkowały analizę dydaktyczną podręczników: DOM, JA i SZKOŁA, WŚRÓD LUDZI, ŚWIAT (CZAS I PRZESTRZEŃ). Znaczenia, którymi obrosły te kręgi

w dyskursie podręcznikowym, postanowiłam skonfrontować z postrzeganiem i rozumieniem tego samego repertuaru spraw, który wyłonił się w zainicjowanym dyskursie dziecięcym.

Dyskurs dziecięcy nie ograniczał problemów, nie narzucał, przeciwnie – znacznie wykraczał poza przyjęty w podręczniku horyzont spraw bliskich. Pozwolił uwolnić rozmowy od narzuconego tekstami podręcznikowymi toku i zakresu. Służyły temu fragmenty tekstów literackich, w których analogiczne tematy mają inny wymiar. Poszerzając dobrze znane dzieciom sprawy o problematykę z rejonów „trudnych”, skłaniały do rozważań, ocen, umożliwiających zderzenie tego, co oczywiste, znane i proste, z tym, co niejednoznaczne, nieoswojone, kontrowersyjne.

Zainicjowany przez odpowiednio dobrane teksty literackie dyskurs dziecięcy uruchomił krytyczne spojrzenie, refleksję, odrzucanie, modyfikację, a przede wszystkim odkrywanie, zadawanie pytań, poszukiwanie odpowiedzi, konfrontację różnych punktów widzenia, dyskusję. Umożliwił zbadanie takiego rodzaju myślenia i działania dzieci, który ma charakter interpretacyjny: odsłania dziecięce rozumienie, ocenianie i wartościowanie.

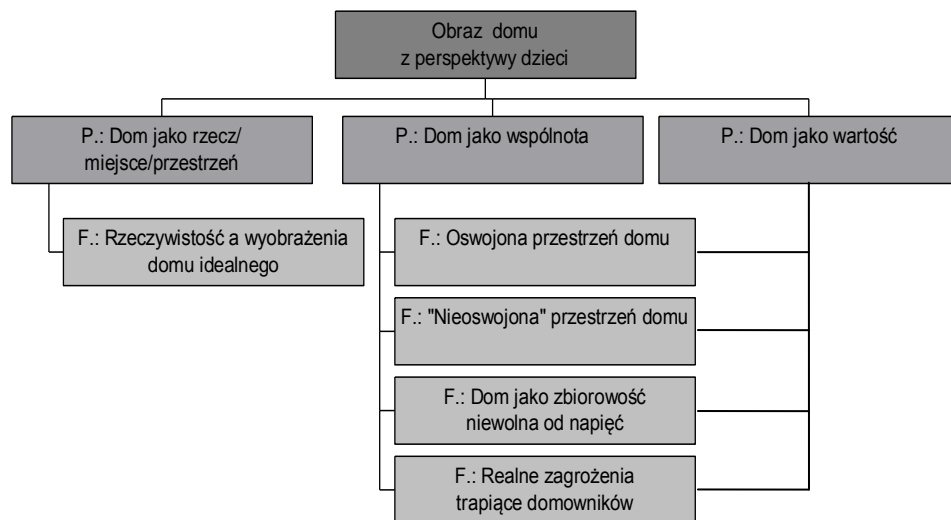
Zajęcia miały na ogół cztery fazy:

- 1) swobodna rozmowa, przygotowująca do podjęcia refleksji nad sprawami, które wnoszą utwory literackie;
- 2) rozważania skupione na rzeczywistości literackiej;
- 3) poszerzenie problematyki wprowadzonej utworem literackim: refleksja, dyskusja, rozpatrywanie różnych aspektów, obserwacje, emocje, oceny – odwołujące się do osobistych i społecznych doświadczeń dzieci;
- 4) ćwiczenia z zastosowaniem wizualizacji, w których działania na symbolach umacniały, ugruntowywały i pomagały uwyraźnić refleksję nad problematyką wywołaną przez teksty literackie.

8.1. 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 8. Dziecięce sposoby kategoryzacji domu

Do rozmów wokół idei DOMU wprowadziłam teksty, które miały pomóc skonfrontować potoczne myślenie, najczęściej sprowadzone do standardowego (głównie materialnego) wyobrażenia, z wizją, w którą wpisują się pragnienia domu idealnego. Punktem wyjścia był fragment tekstu *Tatusz Muminka buduje dom* Tove Jansson. Następne teksty wprowadziły problematykę „trudną” i odsłoniły dramatyczną, pełną napięć i negatywnych emocji sferę rzeczywistości domu.

Rzeczywistość a wyobrażenia domu idealnego

Dziecięcy namysł nad możliwymi powiązaniem i zależnościami między rzeczywistością a wyobrażeniami domu idealnego skupiał się wokół elementarnych doświadczeń uczniów oraz osobistych sądów i przekonań, które wcześniej często przyjmowali bezrefleksyjnie.

W pierwszej fazie zajęć rekonstrukcję dziecięcego obrazu domu postanowiłam uzyskać za pomocą projektu zmodernizowania sali

lekcyjnej, adaptując ją na pomieszczenie domowe. Postawiłam uczniów wobec hipotetycznej sytuacji:

- N: Jesteśmy teraz w szkole, w pomieszczeniu zwanym klasą, gdzie odbywają się lekcje. Ale zdarzyło się „coś”, co zmusza nas do zamieszkania tutaj; nie wiemy na jak długo. Rozejrzyjcie się po sali i powiedzcie, co w tej klasie trzeba by zmienić, aby było „po domowemu”.
- U: Koniecznie trzeba wynieść meble typowe dla szkoły: wszystkie tablice, półki, zastąpić meble klasowe domowymi.
- U: Trzeba wstawić sprzęty domowe: telewizor, sieć satelitarną, komputer, biurko, fotele, kanapę, łóżko, lodówkę, stół, umywalkę.
- U: Można zrobić więcej pokoi, podzielić salę na pomieszczenia, pomalować wesołymi kolorami ściany w pokoju i powiesić obrazy.
- U: Ważne są też zabawki, nasze osobiste rzeczy: moja ulubiona czarna lampka, mój ulubiony dywan, łóżko z miękką podusią, pamiątka z wakacji, drobiazg od kogoś z rodziny, zdjęcie, do którego się modłę.
- U: Ja uważam, że najważniejsi są jednak ludzie. Koniecznie trzeba zaprosić: mamę, tatę, rodzeństwo, dziadków i inne bliskie osoby.
- U: Mogłyby być też zwierzęta; żebym się czuła jak w domu, koniecznie potrzebowałabym swojego pieska, kotka, chomika, świnki.

Obraz domu to przede wszystkim typowe wyposażenie; „opisywany” jest za pomocą nazw sprzętów funkcjonalnych, następnie wzbogaca się o elementy niekonieczne z praktycznego punktu widzenia, ale tworzące klimat, wreszcie poszerza się i pogłębia. W hierarchii ważności pierwsze miejsce zajmują nie sprzęty, ale ludzie i zwierzęta domowe. Ich obecność okazuje się konieczna, by dom materialny stał się „miejscem pracy i wypoczynku”.

Konkretne, choć z pozoru banalne zadanie „przeprojektowania” sali lekcyjnej w przestrzeń domową sprawia, że ta przestrzeń materialna przeistacza się; ważne stają się: funkcjonowanie domu, jego wymiar społeczny, wreszcie emocjonalny. Wstępne swobodne rozmowy były okazją do dzielenia się uwagami o podstawach funkcjonowania:

- praca: „W domu odrabiam lekcje, jem obiad, potem krótka drzemka i gra na komputerze”; „Tata, jak wraca z pracy, to nie gra ze mną w gry, bo mówi, że ma jeszcze pracę, i siada przy laptopie”;
- organizacja zajęć: „Najgorsze boje są rano w łazience, z bratem klócimy się o to, kto pierwszy ma z niej korzystać”; „U mnie jest podobnie, tata krzyczy na mnie, żebym się pospieszył, bo spóźni się do pracy”;
- spożywanie posiłków: „Czasami jemy wspólne posiłki, zazwyczaj wspólnie jemy w niedzielę, a w tygodniu nie, bo rodzice idą do pra-

cy”; „Nie jemy wspólnie ani śniadania, bo mama wychodzi do pracy o siódmej, ani obiadu, bo jeszcze nie wróci”; „Na obiad przychodzi do mnie babcia, ale nie je ze mną, tylko podaje mi”; „Ja jem zawsze w swoim pokoju przed komputerem”; „Ja jem przy stole, i wtedy oglądam telewizję, albo przy komputerze”;

- wypoczynek z możliwością korzystania ze sprzętu elektronicznego: „W domu jest bardzo fajnie, cieszę się, jak mogę leżeć obok taty i oglądać film”; „Jestem nieszczęśliwy w domu, jak nie ma prądu i nie mogę obejrzeć telewizji”; „W domu jest fajnie, tylko czasem jest mi smutno, jak nie działa komputer albo mama idzie spać lub do pracy”; „Chciałabym mieć duży dom, wstawić do niego wygodne łóżko na pilota, zawiesić telewizor, miałabym jednego pilota do łóżka, drugiego do telewizora”; „Jak już wieczorem tata wróci i zje, to w dużym pokoju siedzimy i oglądamy seriale, bo mama je lubi, ale ja też niektóre”;
- potrzeby emocjonalne: „Wieczorem w domu lubię mieć zapalone światło w pokoju, bo wtedy się nie boję, jak leżę w swoim łóżku”; „Ja do spania zabieram pod koldrę pluszaki, żeby czuć się bezpiecznie”.

Powoli dają o sobie znać „pęknięcia” w dobrze funkcjonującym domu. Bogaty treściowo, ściśle związany z bezpośrednimi doświadczeniami dzieci, przepełniony podskórnym napięciem i utajonymi lękami dyskurs uczniowski obnażył niepokojąco rozległy obszar problemów współczesnych domów. Język wypowiedzi zdradził bezrefleksyjną oczywistość i milczącą zgodę na funkcjonowanie domu jako „warsztatu” produkcyjnego, w którym urządzenia zastąpiły ludzi. Telewizor, komputer, telefon wpływają na jakość życia, zabierając wspólny czas.

Relacje rodzinne ogranicza dominująca kultura audiowizualna: spotkania, wypoczynek, posiłki organizuje się głównie przed telewizorem. Oglądanie telewizji jest dodatkowo wartościowane przez uczniów: w domu jest fajnie / dzieci się cieszą, jeśli mogą oglądać telewizję, jeśli zaś z różnych przyczyn nie mają do niej dostępu, są smutne, nieszczęśliwe.

Codzienność uwikłana w przypadek i bylejakość wspólnych spotkań z jednej strony ujawnia płytkość więzi: miałość rozmów i zainteresowań domowników („Rozmawiam z rodzicami najczęściej o sprawach domowych, o tym, jak mi idzie w szkole, o uwagach, piątkach, co dziś jest na obiad, czy w końcu pójdziemy na basen albo na rolki”), z drugiej zaś pokazuje, że w rodzinie nie zabiega się o rozmowy, nie pielęgnuje potrzeby wzajemnej, mądrej wymiany myśli („Ja prawie wcale nie rozmawiam z rodzicami, bo ciągle ich nie ma

w domu i siedzę sam”, „Niestety, rzadko rozmawiamy, bo rodzice oglądają telewizję, a ja jestem u siebie w pokoju”).

Rozmywa się potrzeba wszelkiej poważnej rozmowy. Zmienia się też sposób spożytkowywania czasu, który współcześnie dzieci zbyt łatwo tracą. „Wćwiczane” do bezrefleksyjnych zachowań, nieprzyzwyczajone do wysiłku intelektualnego, wpadają w pułapkę powierzchownych czynności wykonywanych w czasie wolnym. Utrwalony brak potrzeb poznawczych powoduje, że dla rozrywki najczęściej oglądają telewizję, grają na komputerze lub konsoli do gier, rozmawiają przez telefon, oglądają śmieszne gazety, wygłupiają się, leniuchują, a także stroją. Książki czytają tylko wtedy, „gdy jest szlaban na komputer lub nie ma nic lepszego do roboty”.

Dzieci zaczynają traktować sferę uczuć i emocji coraz bardziej instrumentalnie: „Kocham tatę, bo mi kupił rower górala, i lubię mamę, bo mi kupuje zabawki”. Taka konceptualizacja „miłości” ujawnia ukryte problemy: powierzchowność więzi uczuciowych, która wydaje się obu stronom – dzieciom i rodzicom – naturalna, i niepoahamowany konsumpcjonizm.

Językowy obraz domu z perspektywy dzieci ujawnił, że rodzinie zagraża najbardziej ona sama. Znamienna dla takiego sposobu myślenia o zagrożeniach współczesnych domów jest taka oto uczniowska wypowiedź: „Są dobre domy albo wesołe, ale idealnego to chyba nie ma, bo nawet jak dzieci w miarę dobrze się uczą, rodzice pracują i spotykają się z ciociami albo wujkami, to zawsze coś jest nie tak. Albo pieniędzy nie starczy, albo na lekarstwo brakuje, a niektórzy przecież nie mają codziennie obiadu. W każdym domu coś nie działa tak, jak powinno”. Dziecięcy punkt widzenia dał wyzbyty mistyfikacji, szczerzy i krytyczny obraz domu, przygotował grunt do głębokiej refleksji na temat domu idealnego – kulturowego archetypu.

Oswojona przestrzeń domu

Zaczęliśmy od komentarzy do fragmentu *Tatus Muminka buduje dom z Pamiętników Tatusia Muminka* T. Jansson.

N: Budowa domu, jego obmyślanie, to bardzo ważna sprawa. Trzeba pomyśleć o wielu sprawach wcześniej – potem może być za późno. Jak Tatus obmyśla swój dom? Zwróćcie uwagę na różne szczegóły.

U: Szkicuje na piasku.

- U: Dom Taty Muminka jest wysoki, są trzy pokoje na górze i schowek na różne rzeczy, i ogromny piec kaflowy w salonie.
- U: Ozdobiony mnóstwem balkonów, schodów i wieżyczek.
- U: Jest wąski, a na parterze znajduje się przepyszny salon.
- N: O czym to świadczy?
- U: Ładnie wygląda, jakby chciało się go zjeść.
- N: Dlaczego Tatusz Muminka stworzył taki dom?
- U: Ten dom wygląda tak, jak zawsze wyglądały domy Muminków.
- U: Jest tam zgodnie z tradycją.
- U: W takim domu jest bezpiecznie.
- N: Czemu miał służyć taki dom? Co w obmyślaniu okazało się bardzo ważne?
- U: Tatusz Muminka chciał siedzieć w fotelu na werandzie i pić sok ze szklanki, chciał oglądać strumyki i krajobraz za oknem.
- N: Wygoda, przyjemność, piękne otoczenie to są dla każdego człowieka najważniejsze cechy domu. Spróbujmy poszukać dla tej historii tytułu.
- U: Piękny dom Muminka.
- U: Pałac Tatusia Muminka.
- U: Niesamowite szkicowanie.
- U: Budowanie na piasku przemilego domku.
- U: Wymarzony dom Muminka; wyobrażony dom Muminka.

Przytoczone wypowiedzi wyraźnie pokazują, że w świadomości dzieci obraz domu składa się z bardzo konkretnych przestrzennych elementów, mających mierzalne parametry (wysokość, szerokość, długość, wielkość), ale także wartości psychospołecznych, dotyczących funkcji i znaczenia domu w życiu człowieka. Wyobrażenie kulturowe domu obejmuje cechy niejako naddane: cechy konotacyjne (dom pałac) oraz cechy podlegające pozytywnemu wartościowaniu, czemu dzieci dały wyraz w określeniach, które pojawiły się w propozycjach tytułów (piękny, wymarzony, przemily, wyobrażony dom).

Archetypiczny obraz domu stanowił podstawę metafory: DOM to MIEJSCE. Dzieci zauważyły, że muminkowy dom 'miejsce' charakteryzuje trwałość, ale też bezpieczeństwo, moc, nieprzemijalność. Gwarantują to pomieszczenia służące do wypoczynku i przechowywania rzeczy (przepyszny salon, weranda, schowek) oraz przedmioty tworzące atmosferę domową (ogromny piec kaflowy).

Z tych konstatacji o walorach przestrzeni domowej wyłania się refleksja na temat aspektu wspólnotowego i kultury życia codziennego. W przekonaniu dzieci przemyślana nawet w drobiazgach przestrzeń domowa sprzyja zespłaniu członków rodziny:

- N: Teraz, śladem Tatusia Muminka, zastanówcie się, w jakim wyobrażonym domu przebywalibyście najchętniej.

- U: U mnie w domu chciałabym, żeby cała rodzina spotykała się w kuchni, mogliśmy wtedy przygotować jakieś pyszne danie, upiec smaczne ciasto i porozmawiać o wielu ciekawych rzeczach.
- U: W moim domu wszyscy spotykali się przy stole. Rozmawialiśmy wtedy o tym, co będzie w następnym tygodniu, jak poradzić sobie z trudnymi sytuacjami.
- U: Jak będę miała swój dom, to wszyscy będziemy siadać przed kominkiem, ogrzewać się i wspólnie rozmawiać. Wtedy w domu będzie bardzo miło i przyjemnie.

Dzieci ustaliły, że życie rodzinne powinno się gromadzić wokół centralnie ustawionego stołu oraz pieca. Ich znaczenie wiązały nie tylko z praktycznymi funkcjami typu: spożywanie posiłków, gotowanie, pieczenie. Myśl uczniów wkraczała też w sferę aksjologii: stół sprzyja spotkaniu, rozmowie, wymianie myśli, spełnia też funkcję „miejsca pokrzepienia”, piec zaś daje ciepło, stwarza miłą, serdeczną atmosferę i wywołuje dobre, przyjazne uczucia. Dom w świadomości dzieci to ognisko domowe rozumiane jako siedziba rodziny.

Myślenie o przyszłym domu wyzwoliło kolejne skojarzenia o koniecznych walorach prawdziwego domu:

- U: Prawdziwy dom jest wtedy, gdy chce się do niego wracać; prawdziwe domy są przytulne, chce się w nich przebywać.
- U: Wszyscy starają się zgadzać ze sobą, cała rodzina siada przy jednym stole, gdzieś wspólnie wyjeżdża i spędza ze sobą bardzo dużo czasu.
- U: W prawdziwym domu, jak wracasz ze szkoły, to czeka na ciebie ciepły obiad.
- U: Prawdziwy dom jest wtedy, kiedy wszyscy są dla siebie mili, mogą razem robić to, co lubią, i mają trochę więcej czasu dla siebie.
- U: Prawdziwy dom jest wyjątkowy, bo zostawiliśmy tam wiele rodzinnych tajemnic, przygód, wspomnień.
- U: Prawdziwy dom powinien być szczęśliwy, miły, fajny, związany z tradycjami, przyjacielski, przytulny, bezpieczny.
- U: Prawdziwy dom powinien być ciepły, wygodny, czysty, bardzo wytrzymały, przestronny, wyposażony w przedmioty do życia.
- U: Prawdziwy dom jest wtedy, gdy rodzice się nami opiekują, gdy się nami zajmują, a nie tylko podpisują zeszyt korespondencji albo dadzą tylko obiad i nie porozmawiają wcale.
- U: W prawdziwym domu wcale nie są najważniejsze rzeczy, bo możesz mieć bogaty dom z kilkoma sypialniami, obrazami, świecznikami, a nie będziesz w nim szczęśliwy, jeśli nie będziesz czuł miłości.

Dzieci dostrzegły, że materialność przestrzeni domowej powinna być przesiąknięta wartościami, takimi jak wzajemna troskliwość i życzliwość. Prawdziwy dom stwarza więzi emocjonalne, zapewnia

bezpieczeństwo, poczucie przynależności, ale także współodpowiedzialności za miejsce, w którym chętnie przebywamy i do którego w chwilach zagrożenia zawsze wracamy. W dziecięcym obrazie domu pojawiają się elementy idealizacji, ale co równie ważne, wypowiedzi są wyrazem autentycznych rozczarowań i żywych pragnień. Do zaspokojenia potrzeby „ogrzania się w rodzinnym ciepłe” nie wystarczy możliwość sprawnego przyrządzania posiłku; wysoki standard pomieszczeń i dekoracje nie wystarczą do stworzenia intymnej przestrzeni. Dom, jako miejsce zorganizowane i uporządkowane (czyste, wygodne i przytulne), w refleksji dzieci obrasta takimi walorami, że staje się domem „mistycznym”, symbolem porządku zwyczajowego, emocjonalnego i moralnego.

Aby rozwinąć i umocnić ten kierunek myślenia o szeroko rozumianym pojęciu domu oraz uczynić z treści społecznych znaczenia czytelne dla uczniów, zaproponowałam im zaprojektowanie domu, który spełniałby dziecięce marzenia wychodzące poza doświadczenie codzienności. Zadanie najpierw stało się okazją do gromadzenia wspomnień dotyczących zabawy w „domki na niby”. Okazało się, że w świadomości dzieci idea niezwykłego domu istnieje jako gotowy projekt:

U: W wakacje budowałem z kolegami domek w drzewach, taki ogrodzony, przynieśliśmy tam krzesła i kilka desek, żeby je złożyć na kanapę, i jedno większe krzesło, i deskę na stół, a także swoje zabawki.

U: Gałąź zwisała z wielkiego orzecha u babci za domem, z koleżankami zarzuciliśmy stare koce, przynieśliśmy sobie stół, krzesła i różne zabawki. Ja bardzo dbałam o porządek w tym naszym domku, zamiatałam podłogę, przynosiłam do wazonu zrobionego z butelki kwiaty, z liści zrobiłam obrus. Tam było bardzo przyjemnie, chciałabym mieć taki przytulny dom w przyszłości.

U: Ja budowałem domek na drzewie z wujkiem, ale nie dokończyliśmy go, bo zima nam przeszkodziła. Chciałem, żeby był czarny.

N: Dlaczego?

U: Bo to taki męski kolor. Wstawiłbym do niego meble: stół, krzesło od babci i zabawki, żeby było przytulnie.

U: Ja z młodszym bratem bawię się w domu, na krzesła zarzucamy koce i do tego domu wnosimy zabawki i jedzenie.

U: Ja budowałem domek z klocków, ale nie dla siebie, tylko dla zwierzątek; w domku było jedzenie i woda.

Dzieci wiedziały, jak sprostać wymogom takiej budowli „na niby”, żeby znalazło się w niej to, co charakterystyczne i konieczne dla domu od zawsze: przestrzeń do spożywania posiłków, wypoczynku i zabawy,

przedmioty użytkowe oraz te, które tworzą przytulny klimat („wazon z butelki na kwiaty”, „obrus z liści”).

Wariantem projektowania wymarzonego domu było działanie na symbolach. Uczniowie otrzymali zestaw figur geometrycznych, zróżnicowanych pod względem kształtu, wielkości i koloru. Umowną przestrzeń domu ‘mieszkania’ należało zagospodarować, trzeba było uzasadnić wybór symboli oraz wypełnić je treścią. Oto komentarze do decyzji:

- U: W projekcie domu użyłem okrągłych figur dla oznaczenia łóżka, fotela, stolika, krzeselka, bo nie lubię rzeczy o ostrych kątach, zawsze się o nie obijam, okrągłe rzeczy są przyjemniejsze.
- U: Staralam się unikać trójkątów, bo są ostre i odpychające, kojarzą mi się z soplami lodu. Używałam figur o łagodnych kształtach.
- U: Ja użyłem małego kółeczka i dużego koła na oznaczenie siostry i mamy.
- U: W moim domu też mieszkają w większości koła, które pokolorowałam różnymi kolorami: jasne to kobiety, ciemniejsze to mężczyźni.
- N: Jakimi kolorami wypełniście swoje mieszkania, jakie najlepiej pasowały do waszych domów, a jakich kolorów nie użyliście?
- U: Ciepłe barwy w moim pokoju, jasne kolory w salonie i sypialni, w moim pokoju może być tylko kolor biały albo jasnoniebieski, bo ja nie lubię różowego, mój pokój jest kolorowy i wesoły.
- U: Ja w jednym pokoju pomalowałem ściany na granatowo, bo tam jest mój pokój strachów i duchów.
- U: Takie pomieszczenia są smutne i przygnębiające. Ja nie chciałbym w nich mieszkać, bo źle mi się kojarzą, wywołują koszmarnie myśli.
- U: Ja uważam, że oprócz kolorów ważna jest wielkość domu. Dom nie może być zbyt wielki, bo wtedy każdy z domowników będzie w innym pokoju przed komputerem, a jakby mieć mniejszy dom, to dzieci więcej czasu spędzałyby z rodzicami; dom to nie wielki hotel z gwiazdkami, który się wynajmuje na kilka dni, tam się tylko zatrzymujemy, a dom jest na całe życie.

Dziecięcy namysł nad przestrzenią domową oraz przestrzenią zewnętrzną uruchomił działania o charakterze przekładu intersemiotycznego. Zapis ideograficzny ułatwił uczniom przekroczenie dosłowności i wyzwolił komentarze oparte na szerszych skojarzeniach, związanych z kształtem i kolorem. W rozmowach o pracach przedstawiających bezpieczną przestrzeń domową dostrzegli dominujące wrażenie milej łagodności i wesołości, osiągnięte przez użycie figur o zaokrąglonych kształtach i pastelowych barwach.

Aby wydobyć kontrast między pełną niepokoju, napięcia i grozy przestrzenią zewnętrzną a bezpiecznym wnętrzem domu, dzieci w następnej próbie wizualizacji swoich uczuć i wyobrażeń wypełniły ją ciemnymi, ponurymi, przytłaczającymi kolorami, a w tle umieściły burzowe chmury z błyskawicami (por. rys. 1, rys. 2).



Rys. 1. Wizualizacja oswojonej przestrzeni wewnętrznej (dom) i przestrzeni nieoswojonej, zewnętrznej (świat)



Rys. 2. Wizualizacja oswojonej przestrzeni wewnętrznej (dom) i przestrzeni nieoswojonej, zewnętrznej (świat)

W samodzielnych próbach wprowadzania domowników do jużumeblowanych mieszkań uczniowie podejmowali ważne i trafne decyzje co do tego, kto zamieszka w domach, jak ustawić figurki domowników: obok siebie, przodem do siebie czy tyłem, blisko siebie czy daleko. Zadanie, w którym pojawiły się abstrakcyjne figury, pobudziło wyobraźnię, skłoniło do namysłu nad semantyką przestrzeni symbolicznej, którą dzieci wiązały przede wszystkim z osobistymi uczuciami i niezmiernie ważnymi dla nich wartościami. To ćwiczenie pokazało również, że najważniejsze są dla nich nie materialne atrybuty domu, ale te emocjonalne, związane z rodziną. Psychiczny wymiar przestrzeni domowej umocniło zestawienie domu ‘miejsca’ „po swojemu” zaprojektowanego, oswojonego – z przestrzenią zewnętrzną, światem nieoswojonym:

N: Pomyślmy razem, dlaczego dom ‘miejsce życia rodziny’, miejsce bliskie, uznajemy za tak ważne.

U: Poza domem to nie ma całej rodziny i są obcy ludzie, w domu jest bezpiecznie, a poza domem nie, w domu mamy większą opiekę, a na ulicy może ktoś nas porwać, może dopaść nas burza albo wichura.

U: W domu jest lepiej, bo możemy mieć swoje przyzwyczajenia, jak gdzieś pójdziemy, to jest inaczej, brakuje nam tego, że nie mamy swojej ulubionej książki, fotela.

U: W domu czuję się swojo, wiem, gdzie jest każda rzecz, a w cudzym domu czuję się nieswojo, trochę się boję, że mogę coś potłuc.

U: W domu jest najlepiej, bo robimy to, co chcemy, a poza domem o wszystko trzeba się zapytać.

U: Poza domem trzeba być grzecznym i się ze wszystkimi zgadzać, a w domu mogę powiedzieć, że nie chce mi się tego zrobić.

U: W domu czujemy się lepiej, swobodniej.

Korzystając z wyrażeń wartościujących: *dobrze, lepszy, najlepiej*, dzieci stawiały dom w hierarchii wartości wyżej niż świat. Formułowały oceny w ramach ogólnej opozycji: dobry – zły, oraz podstawowej przestrzennej opozycji: wewnętrzny – zewnętrzny, tj. bycia w domu – wyjścia z domu, a także opozycji: swój – obcy, mającej charakter społeczny.

Wewnętrzną przestrzeń domową dzieci postrzegały jako sferę prywatności i niczym nieskrępowanej wolności i niezależności („W domu robimy to, co chcemy”, „Nie ma to jak w domu”, „Czuć się jak u siebie w domu”); tylko we własnym domu możemy być sobą, jak również tylko tam zaspokojone mogą być potrzeby domowników. Dzieci utożsamiały się z domem, nie ze światem. To, co na zewnątrz,

jest określane jako przestrzeń niebezpieczna, ograniczająca, nieswoja, w której odczuwa się strach towarzyszący nowym, nieznanym sytuacjom. Doskwiera też ograniczanie swobody wypowiedzi i zachowań, a także brak osobistych, znaczących przedmiotów. Dzieci stwierdziły, że intymność i ciepło domu odbiera się silniej przy niepogodzie, to bowiem, co na zewnątrz, odczuwają wtedy jako otoczenie nieprzyjemne. Dom stał się twierdzą, a zarazem przestrzenią wolności.

Oderwana od realistycznego konkretna wizualizacja domu i świata pozwoliła uwolnić wyobraźnię i umocnić myślenie o domu jako przestrzeni emocjonalnej (przestrzeni serca), z którą związane jest samopoczucie. Dzieci uświadomiły sobie, co nadaje domowi prawdziwą wartość, oraz zauważyły, co konstytuuje istotę domu 'rodziny': wspólnotowość osiągnięta przez bycie razem, gotowość poświęcenia czasu i niesienia pomocy domownikom, wzajemna troska, opieka, akceptacja, zainteresowanie, zrozumienie i zaufanie:

- U: Rodzina się nie rozdzieli, nikt nikogo nie opuści, rodzina się kocha, rodzina jest w pewien sposób połączona, za rodziną się tęskni, rodzina wzajemnie sobie pomaga i opiekuje się wszystkimi członkami.
- U: Kocham swoją rodzinę za uczucia, dach nad głową, za to, że mam z kim pogadać, za to, że moja rodzina zawsze jest szczęśliwa ze mną.
- U: Gdy płaczę i jest mi smutno, to przede wszystkim rodzice mnie tulą, pocieszają, rozśmieszają, a ja ich pocieszam, mówię, że wszystko będzie dobrze, że będzie lepiej.
- U: Jak się boję ciemności albo mam jakiś kłopot, to ktoś z rodziny może się ze mną położyć i już przestaję się bać.
- U: Rodzina to największy skarb, jaki można mieć; to wyspa skarbów, codziennie nowe przygody z rodziną.
- U: Rodzina jest jak talizman, który przynosi szczęście.
- U: Rodzina to taki zestaw wyjątkowych dla siebie ludzi.
- U: Rodzina to członkowie wielkiej drużyny, którzy się zakochali.
- U: Dom to taka wyjątkowa planeta, którą ma każda rodzina.
- U: Dom to jakby serce rodziny, w domu jest tak jak nigdzie indziej, babcia mówi, że to niebo na ziemi.

Szczególną uwagę dzieci zwróciły na możliwość zaspokajania elementarnych potrzeb człowieka: potrzeby bezpieczeństwa, miłości i przyjaźni, uznania i szacunku, samorealizacji i aktywności oraz wspólnego przeżywania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych uczuć. W wypowiedziach zwracają uwagę silnie zindywidualizowane interpretacje dwustronnych więzi: w szczęśliwym domu wszyscy się nawzajem potrzebują, są tak samo ważni, współtworzą to miejsce,

nadają mu niepowtarzalny charakter, brak któregośkolwiek z domowników burzy spokój, ład, harmonię.

Znaczenie rodziny i domu w życiu człowieka wyraziło się poprzez bogactwo skojarzeń i metafor: rodzina jest jak skarb (wyspa skarbów), talizman, serce, planeta, jest wyjątkowa i doskonała: „Babcia mówi, że to niebo na ziemi”. Taka rodzina przynależy każdemu człowiekowi.

Z wypowiedzi dziecięcych wyłonił się obraz domu jako bezcennej wartości, w którym kształtuje się człowiek jako uczestnik życia rodzinnego i społecznego. W tej grupie wypowiedzi dzieci przywoływały nazwy uczuć/wartości, które powinny na stałe zamieszkać z domownikami, oraz tych, które nigdy nie powinny się zdomowić w mieszkaniu.

Za podstawowe, najważniejsze, niezbędne dzieci uznały: wartości należące do sfery uczuć (radość, spokój, odpoczynek, wygoda, przyjemność, ciepło), wartości poznawczo-intelektualne (szacunek) oraz wartości osoby i charakteru (odpowiedzialność, cierpliwość, czułość, wrażliwość, dobroć).

Mówiąc o zagrożeniach czyhających na domowników, dzieci najczęściej wymieniały: antywartości odcuciowe (zimno, hałas), antywartości witalne (niebezpieczeństwo, strach), a także antywartości osoby i jej charakteru (nienawiść, brak zaufania, nieodpowiedzialność, samotność, smutek, złość).

Myślenie dzieci, jak również krąg skojarzeń i znaczeń związanych z domem ‘rodzina’, rozszerzały się od wartości do antywartości. Za każdym razem, kiedy opisywały, czym jest/ powinna być rodzina, mówiły jednocześnie o tym, czym ona nie jest / nie powinna być.

Dotychczasowe wypowiedzi stworzyły więc przestrzeń intelektualną i emocjonalną do przywołania pewnego modelu/wzoru rodziny, który zwłaszcza w sytuacjach zagrożenia ujawnia siłę wzajemnych więzi, gotowość do poświęceń, eksponuje wspólnotę, oddanie, troskę, odpowiedzialność wychowawczą, a nade wszystko miłość.

„Nieoswojona” przestrzeń domu

Pełen dynamizmu dyskurs dziecięcy, jaki się toczył wokół idei domu, rozrastał się i wypełniał znaczeniami – od wyobrażeń miejsca do kanonu niezbędnych wartości, którymi musi być nasycona przestrzeń rodzinna. Dobrze znany, własny dom ‘twierdza’ zdaje się niekiedy za „ciasny” – właśnie dlatego, że jest doskonale oswojony.

Dziecięce pragnienie dotknięcia czegoś niepowszedniego, zagadkowego, podsuwa pomysły wyodrębnienia przestrzeni absolutnie prywatnej, nikomu niedostępnej. Takim miejscem jest „kryjówka”, która zaspokaja przeróżne potrzeby. Aby wydobyć znaczenia, jakie dzieci przywiązują do posiadania kryjówki, punktem wyjścia uczyniliśmy rozmowę o sytuacjach wyzwalających potrzebę skrycia się:

N: Bywa, że w domu, wśród bliskich, ukochanych osób, nawiedzają nas jakieś smutki lub złość albo coś nam dokucza. Co wtedy robicie. Ja na przykład miałam swoje niby-mieszkanie w mieszkaniu. A wy?

U: My mamy kryjówki: za szafą, za kanapą, pod łóżkiem, za głośnikiem, ja mam takie specjalne drzwi od szafy, gdzie nic nie ma, tylko moje rzeczy, i ja tam właśnie wchodzę.

N: Czemu takie miejsca służą?

U: Jak siostra nie chce się ze mną dzielić, to mogę się schronić w swoim pokoju pod łóżkiem i troszkę tak po cichutku płacę.

U: W kryjówkach i pod koldrą z pluszakami czuję się bezpiecznie.

U: Czasem, jak jestem smutna albo zła, to się chowam za stołem, bo tam nigdy nikt mnie nie znajdzie, dopiero jak nie mogę tam już wytrzymać, to wylażę. Zazwyczaj szuka mnie mój brat Jasiak, bo rodzicom nie chce się mnie szukać.

U: Jak jest mi smutno, najczęściej uciekam za kanapę albo w swoim pokoju pod łóżko, wtedy mogę ukryć swoje uczucia, wolę to sama ze sobą przedyskutować, czy dobrze zrobiłam czy źle, a jak źle, to co powinnam zrobić, i tak dalej.

N: Często korzystacie z takich najbardziej własnych miejsc?

U: Ja dokładnie nie mogę powiedzieć, jak często się chowam, bo to zależy od mojego nastroju.

U: Mniej więcej raz, dwa razy w miesiącu. Żeby rodzice nie podejrzewali, gdzie mnie szukać.

U: Trzy razy na dzień. Bo się tam bawię, chowam się.

U: Ja sobie tam wchodzę dwa razy dziennie, właśnie żeby mnie rodzice szukali, żeby było śmiesznie.

U: Ja się chowam, żeby się tam nudzić.

N: Czy jakoś specjalnie urządzaacie te swoje kryjówki?

U: Ja mam tam swoje zabawki, latarki, różne światełka, żeby tam ciemno nie było, i różne swoje przedmioty i jak przychodzi mój kuzyn, to tam wchodzimy i opowiadamy sobie straszne historie.

U: Ja mam tam różne cukierki, słodczyce i małą lodówkę.

U: W mojej kryjówce jest tylko kurz i kable od telewizora.

N: To miejsce jest dostępne tylko dla was czy może z niego korzystać ktoś inny?

U: Mój pies i chomik; tylko moi koledzy; tylko mój pies; moi najlepsi koledzy i brat; moja siostra; do mnie wchodzi tylko ci, co mają poniżej jedenastego roku życia; do mnie nikt nie może wejść, bo nie umie.

Dom podzielił się więc na strefy: oswojoną, zamieszkałą wspólnie z dorosłymi domownikami, oraz wyłącznie własną, tajemniczą, odwiezianą samodzielnie lub dostępną tylko zaufanym przyjaciołom.

Dzieci tę szczególną przestrzeń domu wydzielają nie dla zupełnego odłączenia, ale z potrzeby izolacji – chwilowej, tymczasowej i nie w oddaleniu, ale właśnie wewnątrz miejsca, które jest dla nich bezpieczne. Zakres znaczeniowy domu ‘wspólnego miejsca rodzinnego’ przesunął się w stronę ludyczności i psychologicznej prywatności, intymności.

Wylaniający się z wypowiedzi dziecięcych obraz kryjówki jest nacechowany zdecydowanie dodatnio. Wydaje się, że postrzegany realnie dom nie zaspokaja potrzeb zabawowych, nie zapewnia w wystarczającym stopniu wrażeń niecodziennych, niezwykłych, nie karmi i nie pobudza wyobraźni. Dzieci same tworzą to miejsce, według indywidualnych potrzeb i fantazji. I niewątpliwie czują się tam dobrze.

Pozytywna aura otaczająca samodzielnie tworzone kryjówki okazała się, zgodnie z zamierzeniami badawczymi, dogodnym gruntem do rozmów wokół tekstu Joanny Papuzińskiej *Czarna jama*. Ze swobodnego dziecięcego dyskursu, poprzedzonego lekturą tego utworu, nie wyłonił się żaden negatywny aspekt izolacji. Tak jakby dzieci nie doświadczały izolacji niechcianej albo nie chciały o tym mówić. Refleksje nad utworem literackim pomogły zaś wynurzyć się dyskursowi na temat groźnej, „nieoswojonej” przestrzeni domu:

N: Co to za czarna jama i zamieszkujące ją stworzenia?

U: Miejsce, gdzie jest bardzo ciemno.

U: Mnie się wydaje, że ta czarna jama to jest szafa.

U: Albo jakaś dziura w ścianie, albo przestrzeń pod jakimś meblem.

U: Straszne miejsce.

N: Dlaczego straszne?

U: Bo mieszkają tam myszy, skrzaty, pająki, potwory, krokodyle, nietoperze.

N: Kto mówi o czarnej jamie i do kogo – z których miejsc w tekście możemy to wywnioskować?

U: Małe dziecko, nie ma przy nim rodziców, nie ma kogoś, komu mogłoby opowiedzieć o swoim strachu.

U: Wyobraża sobie czarną jamę, gdy jest samo w pokoju.

U: Czarna jama przedstawia się dziecku, gdy budzi się w nocy.

N: Zastanówcie się, dlaczego te stworzenia tak dziwnie wyglądają, są wstrętne?

U: Jest ciemno i to dziecko boi się i dlatego wyobraża sobie takie potwory.

U: Jak jest ciemno, to wszystko może być straszne.

N: A więc te stwory nie są prawdziwe?

U: Nie.

N: Dlaczego?

U: Bo tu chodzi o wyobraźnię.

Dzieci bez trudu rozpoznały w tekście literackim sytuację mówienia i zdiagnozowały źródło lęków: „Dziecko boi się, gdy jest samo, gdy nie ma przy nim rodziców, nie ma komu opowiedzieć o swoim strachu”. A więc zrozumiały, że fantastyczne wyobrażenia mają charakter nie baśniowy, ale psychologiczny – są upostaciowanymi, wewnętrznymi doświadczeniami. Uświadomiły sobie, że dobrze znane, niezmiennie przyjazne miejsce, jakim jest dom, nie zawsze chroni przed poczuciem zagrożenia – nieważne, że wyobrazonego, a nie realnego.

Nie podjęłam ledwie zarysowanego wątku samotności, czy wręcz osamotnienia, z którym boryka się dziecko w utworze literackim („nie wie tata ani mama”). Dzieci też nie podchwyciły wątku samotności – sytuacji, kiedy nie da się dla oddalenia pewnych wyobrażeń uciec pod opiekuńcze skrzydła rodziców. Można by się zastanowić, dlaczego nie doszedł do głosu ten problem, który mógłby prowadzić do rozmowy o istnieniu innych bolesnych problemów i emocji. Oczywiście, nie zamierzałam kategorycznie wywołać tego tematu. Poprzestaliśmy w rozmowach na uświadomieniu sobie istnienia wewnątrznie przeżywanych i samotnie przezwyciężanych lęków.

W sposób naturalny, dyskretny i subtelny powoli wyłonił się wątek domu, który bywa miejscem nieoczekiwanej obcości, domu, w którym czai się groza i który zapełnia się wyimaginowanymi zagrożeniami. Rozmowy zostały wzmocnione działaniem, które uczniowie podjęli w związku z projektem swoich czarnych jam oraz jej mieszkańców:

N: Spróbujcie opisać swoje czarne jamy i ich mieszkańców.

U: Mój stwór jest dosyć duży, trochę owłosiony, ma taki długi pysk jak u psa, czerwone oczy, ostre pazury; mój wygląda jak nietoperz, jest czerwony, ma czarne oczy i umie latać; mój wygląda jak minotaur, z takim wielkim toporem, jak na mnie patrzy, to ja się odwracam; moim straszidłem jest taki człowiek pająk z siedmioma nogami, bo mu jedną uciałem, który wspina się po ścianach, jak zasypiam; mój ma postać człowieka owłosionego i ma topór; mój też ma postać człowieka – w stroju nurka i z siekierą; u mnie jest duch mojego dziadka, bo zawsze w kuchni krzesło się rusza, kiedy nie ma nawet wiatru; u mnie jest telewizor, któremu wyrosły nogi i ręce.

N: Czy te stwory mają jakieś imiona, myśli, uczucia?

U: Tutaj jest taki stwór, którego nazywam Szczęką, bo co chwila dolna część szczęki mu odpada.

U: Krwiożerca roślina to Roślinożerca, pająk to Zabijak, jest jeszcze Feniks, Minotaur, Śmierć i Demon.

N: Czy czasami wyprowadzają się ze swoich jam?

U: Tylko w nocy, jak wszyscy pójdą już spać; tylko wtedy, kiedy idę spać, bo boją się światła.

N: Czy zabieracie je ze sobą? Kiedy, w jakich sytuacjach są przy was?

U: One są z nami cały czas, tylko że w nocy zaczynają nam się ukazywać; jak jest ciemno, to wtedy zaczynają z nami walczyć; dorośli ich nie widzą – jak w nocy wołam mamę, bo się boję, to ona nie widzi moich stworów.

N: Jak można pozbyć się stworów?

U: Trzeba mieć zapalone światło w domu; nie myśleć o nich; wciągnąć do odkurzacza; każdy potwór się czegoś boi, na przykład wampiry boją się czosnku, to można im też podstawić czosnek, albo jakieś inne rzeczy; można pojechać do Media Markt po spryskiwacz; trzeba zastawić miejsce, skąd wychodzi; trzeba księdza sprowadzić; ja wiem, jaki jest sposób, wystarczy się przeprowadzić; nie wystarczy się przeprowadzić, bo stwory pojedą razem z tobą w twoich myślach, trzeba spróbować je zwalczyć.

Wypowiedzi dzieci zainicjowane działaniem o charakterze przekładowym są przepelnione dramatycznymi opisami czarnych jam zawładniętych przez istoty nadprzyrodzone. Wyobrażenia tajemniczych i groźnych stworów (demonów, istot z głową byka, z pyskiem i pazurami psa, o siedmiu nogach) o przerażającym wyglądzie (duże, owłosione, z wylupiającymi czerwonymi oczami, ostrymi pazurami i opadającą szczęką), wyposażonych w nadludzkie zdolności (umieją latać, wspinają się po ścianach) oraz narzędzia walki (topory i siekiery) ujawniają dziecięce niepokoje i lęki.

W wypowiedziach pojawił się ważny wątek: z lękami trzeba się uporać samemu, bez pomocy czynników zewnętrznych, typu: zapalone światło, odkurzaczy, czosnek, spryskiwacz z Media Markt. Na sposób myślenia dzieci niejednokrotnie wpływa spersonifikowany telewizor – stwór, który w nocy ożywa w rozbudzonej wyobraźni, zyskując ręce i nogi. Zapośredniczony z telewizji obraz świata ukierunkowuje postrzeganie tajemniczej przestrzeni domu, często podsuwa zbyt drastyczne wyobrażenia mieszkańców czarnych jam.

Dzieci odkryły, że przed strachem nie można uciec: „Nie wystarczy się przeprowadzić, bo stwory pojedą razem z tobą w twoich myślach”. Strach „trzeba spróbować zwalczyć” w sobie i na zewnątrz. Walka jest bolesna i uciążliwa: w zmaganiach z zagnieżdżonymi głęboko emocjami-potworami dzieci nie mogą liczyć na wsparcie dorosłych (dorośli nie wiedzą o istnieniu „nieoswojonej” przestrzeni domu, nie znają zamieszkujących ją stworzeń, ich myśli i uczuć).

Rozmowy wsparte działaniem umożliwiły dzieciom spojrzenie w głąb samych siebie, ujawniły też samodzielnie budowane przez nie mechanizmy obronne, sposoby wartościowania i racjonalizowania zauważanej i przeżywanej rzeczywistości w różnych jej wymiarach.

Dom jako zbiorowość niewolna od napięć

Namysł nad próbą zrozumienia dramatycznych doświadczeń dzieci rozwinęliśmy na zajęciach poświęconych problemowi pełnej napięć przestrzeni domowej. Każdy etap analizy był przekraczaniem kolejnych progów rzeczywistości istniejących poza poznaniem dostępnym obserwacji, zagłębianiem się w coraz bardziej zawikłaną rzeczywistość i dorastaniem do coraz trudniejszych pytań.

Powstała sytuacja dogodna dla rozważań o okolicznościach, w których dom nie zaspokaja wszystkich oczekiwań i pragnień. Jest miejscem dramatycznych doświadczeń, a nawet ambiwalentnych uczuć. W centrum znaczeń znajduje się mama:

- N: Czy bywa tak, że w domu czujecie się źle, niepewnie, nieswojo? A może lubicie zostawać całkiem sami? Przypomnijcie sobie sytuację, w której czekaliście na swoją mamę. Co wtedy czuliście?
- U: Zazwyczaj staram się czekać spokojnie, ale martwię się, jak mama się spóźnia; ja jestem wtedy strasznie samotna i smutna; jak jest późno, to ja się boję; a ja czasami się złościę, że zostawiła mnie samą na tak długo.
- U: Mama wyszła tylko na kwadrans po zakupy do marketu, który jest niedaleko domu. Bardzo długo nie wracała i wtedy zacząłem się bać, bo pomyślałem, że może ktoś ją napadł.
- N: Jak się zachowywaliście?
- U: Jak moja mama idzie do sklepu, to ja czekam w przedpokoju, jak nie wraca o dziewiętnastej, to dzwonię do mamy, jak mama nie odbiera, to dzwonię do taty. Myślę nawet, żeby pójść do sklepu i jej poszukać.
- U: Moja mama zawsze wraca o osiemnastej, a raz mi wróciła później i ja się bałem, a potem się okazało, że uciekł jej autobus.
- U: Zawsze jak jestem sam, to się bardzo denerwuję i myślę, czy mama nie miała jakiegoś wypadku, ale jak jestem z kimś, to zachowuję się normalnie, udaję, że nic się nie stało.
- U: Ja, jak czekam, to wszędzie biegam: do salonu rodziców, do kuchni, do swojego pokoju i do dużego pokoju, żeby tylko znaleźć mamę.
- U: Ja wtedy ciągle patrzę w okno; podnoszę słuchawkę telefonu, żeby sprawdzić, czy działa; spoglądam na zegarek; podbiegam do drzwi; siedzę w kącie; ja, jak jestem zdenerwowany, to wchodzę na szafkę; ja próbuję czytać, ale nie mogę się skupić; jak mama i tata nie wracają, to ja nie wiem, co mam robić.
- U: Ja tłumaczę sobie, że może mamę coś zatrzymało, na przykład spotkała koleżankę i się zagadała; może są kolejki w sklepach; może uciekł jej autobus, ale i tak czuję strach, bo wtedy na pewno by zadzwoniła.
- U: Ja wczoraj miałam taką sytuację. Mama poszła do biura, a ja czekałam przed szkołą i było mi ciężko. Czekałam na mamę, ale nie byłam ani smutna, ani wesoła, tylko byłam na nią zła.

Tak więc samotne przebywanie w bezpiecznym, oswojonym środowisku rodzinnym staje się przyczyną niepokoju, lęku o bliskie osoby. Spóźnienie mamy przeważnie jest trudnym doświadczeniem, narusza poczucie bezpieczeństwa. Znamienne, że choć wyobraźnia podpowiada czarny scenariusz, to dzieci starają się być dzielne, a jednocześnie zdają sobie sprawę ze swej bezradności.

Próby pokonania niepokoju w oczekiwaniu na powrót mamy zazwyczaj okazują się nieskuteczne. Racjonalne argumenty niejednokrotnie wydają się wątpliwe; niepokój z pytania przeradza się w rozpaczliwy strach: „Gdzie ona jest?! Może coś się stało?! Dlaczego nie wraca?!”, jak również przepelnione strachem prośby: „Strasznie boję się o nią, proszę, żeby nic jej się nie stało”.

Dzieci zauważyły, że towarzyszący oczekiwaniu niepokój wyzwała falę narastających negatywnych myśli i odczuć. Oddały nastrój oczekiwania, a także przywołały własne sposoby powitania mamy: „Ja biegnę do drzwi i obejmuję mamę, cieszę się, że już przyjechała”, „A ja tak mocno ją ściskam, że się boję, aby mamy nie udusić”, „Ja kiedyś przypadkowo przewróciłem mamę, bo wskoczyłem na nią, a ona się tego nie spodziewała”.

Wypowiedzi dzieci stanowiły przygotowanie do rozważań związanych z utworem *Czekam na mamę* Joanny Papuzińskiej.

N: W jakiej sytuacji dziewczynka czeka na mamę?

U: Na pewno jest wieczór, bo tylko wtedy na ulicy świecą się latarnie, w domu światło jest już zgaszone.

U: Dziewczynka ma młodszego brata Tomka, który już śpi.

N: Określcie, jak się czuje w tym oczekiwaniu?

U: Dziewczynka słyszy dokładnie, jak jedzie winda.

U: W domu musi być bardzo cicho, skoro słyhać nie tylko tykanie budzika, ale też odgłosy stukającej maszyny do pisania pana sąsiada.

U: Wieczorem, jak jest cicho, to możesz usłyszeć nawet kroki ludzi z ulicy.

N: Ustalmy, dlaczego tak wytrwale oczekuje powrotu mamy.

U: Dziewczynka tak ja my czeka na mamę, bo tęskni za nią, czuje się samotna, nie ma z kim porozmawiać; dziewczynka kocha mamę i chciałaby już z nią być, żeby przed snem ją przytuliła.

U: Ale ja nie rozumiem, dlaczego nie ma z nią taty.

U: Tego nie wiemy, może wyjechał.

N: Warto czekać, by powiedzieć dobranoc? O czym świadczy to niespokojne czekanie?

U: Najważniejsze jest, że dziewczynka doczekała się, mama wreszcie przyszła do domu i mogła ją przytulić, a dziewczynka mogła powiedzieć jej dobranoc.

W rozumieniu dzieci w sytuacji niespokojnego wyczekiwania wyteżony jest przede wszystkim słuch, świat zostaje zredukowany do sfery znajomych dźwięków (tykanie budzika, odgłosy stukającej u sąsiada maszyny do pisania, dźwięki towarzyszące wjeżdżającej windzie). Jest też kilka sygnałów informujących o porze tego wyczekiwania i o tym, co rejestruje wzrok (zgaszone oświetlenie domowe, świecące latarnie uliczne). Opisy te nie odnoszą się do czasu mierzonego tykaniem zegara, ale do przeciągającego się wieczornego oczekiwania na ukochaną osobę. Dzieci uświadamiają sobie, że nasłuchiwanie dźwięków pozwala bohaterce czuwać i nie przespać powrotu mamy, a kiedy ta się w końcu zjawia, wybiec w pizamie i powiedzieć jej dobranoc.

Tekst J. Papuzińskiej pomógł zrozumieć stany i zachowania towarzyszące oczekiwaniu. Dzieci zdają sobie sprawę, że oczekiwanie i wieczorne pożegnanie są wyrazem miłości. Odwołując się do własnego doświadczenia, potrafiły odnaleźć powiązania między sytuacją, treścią myśli i zachowaniem a uczuciem miłości do matki. Matka jawi się też jako symbol bezpieczeństwa, pewności, stałości, spokoju.

Utwór literacki pozwolił zasygnalizować „pęknięcia” w nieskażonym dotąd obrazie świata, by wkrótce odsłonić – też tylko aluzyjnie – istnienie realnych zagrożeń i dramatów przy lekturze baśni Hansa Christiana Andersena.

Realne zagrożenia trapiące domowników

Sekwencję wprowadzającą złożoną problematykę istnienia realnych zagrożeń domowników zakończyła baśń *Dziewczynka z zapałkami* H. Ch. Andersena. Fikcja literacka stworzyła bezpieczny dystans, tak by w rozważaniach o rzeczywistości rodzinnych relacji nie przekroczyć granicy dyskrecji, która jest konieczna, żeby nie ujawnić bolesnych, indywidualnych doświadczeń dzieci.

Zajęcia zaczęliśmy od wizualizacji. Dzieci otrzymały zestaw figur geometrycznych o zróżnicowanych kształtach, barwach i fakturze (podobnie jak w ćwiczeniu przy tekście rozpoczynającym rozważania o domu, *Tatusz Muminka buduje dom* T. Jansson), aby symbolicznie pokazać relacje między główną bohaterką a ojcem. Sposób, w jaki dzieci komentowały swoje wizualizacje, nie pozostawił wątpliwości, że zrozumiały dramat samotności dziewczynki. Odtwarzały wygląd jej

domu oraz relacje panujące między domownikami: ojcem i córką, oraz więzi z nieżyjącymi mamą i babcią.

- N: Co wiemy o domu dziewczynki, co możemy wywnioskować? Spróbujmy zbudować z dostępnych figur jej dom, uwzględniając kolory i kształty.
- U: Tu, gdzie jest dom dziewczynki, pomalowałam karton ciemnymi kolorami, głównie szarym i brązowym, bo w mieszkaniu na strychu, pod dachem, było ciemno.
- U: Ja jeszcze narysowałam takie kreski, aby pokazać, że przez szpary w ścianach domu dziewczynki przelatywał wiatr.
- N: Jak się można czuć w takim otoczeniu?
- U: Tam było strasznie: zimno, lodowato, ciemno, mało przytulnie.
- U: W takim domu nie jest bezpiecznie, ja nie chciałbym w nim mieszkać, bo byłbym smutny i bałbym się.
- N: Spróbujmy umiejscowić w przestrzeni domu figurki domowników: dziewczynki i ojca (oraz dusze mamy i babci). W jaki sposób ich zobrazujemy i ulokujemy względem siebie?
- U: Białe kółko z waty to może być babcia, bo ono kojarzy mi się z niebem, z chmurą, z duchem, ze śniegiem, z ciepłem, z czymś miłym.
- U: Żółte kółko to może być dziewczynka, bo ona nie była zła, tylko chciała dobrze, a koło jest łagodne właśnie.
- U: A dla mnie nie pasuje, bo mnie koło kojarzy się ze słońcem, tak jakby było jej ciepło, a było na odwrót, było jej zimno, tam wcale słońca nie było.
- U: A mnie pasuje to małe kółko takiego koloru, bo jest takie lekkie, a dziewczynka była mała i lekko ubrana.
- U: Ojciec będzie dużym, czarnym, twardym trójkątem, bo on był bardzo zły dla niej.
- U: Ojciec jest daleko od dziewczynki, bo w ważnych sprawach nigdy się nie zbliżał do niej, a babcia jest nad dziewczynką, bo babcia jakby czuwa nad nią, babcia ją chroni. Tutaj, gdzie tata był, jest na czarno pomalowane, bo panowała tam złość, a tam, gdzie babcia, to było miło i spokojnie dla dziewczynki.
- U: Ojciec jest daleko od dziewczynki, a babcia jest pośrodku, dlatego że jakby babcia ich oddziela od siebie, żeby tata nie krzyczał na dziewczynkę, no i żeby dziewczynka nie płakała. Dziewczynka i babcia się kochały, dlatego zrobiłem tło na czerwono, a tata to zły, dlatego na ciemno.

Co ciekawe, opis i wizualizacja tego domu są pozbawione realistycznej perspektywy i zainteresowania szczegółem (tak samo, jak było podczas pracy nad tekstem T. Jansson). Tu nie pojawiają się charakterystyczne atrybuty domu. Abstrakcyjną przestrzeń uczniowie wypełniali ciemnymi kolorami, oddając niepokój, smutek i strach zgnębnego dziecka. Do zwizualizowania babci i dziewczynki użyli figur o kształtach owalnych (białego, dużego, miękkiego koła oraz białego, jasnoniebieskiego lub żółtego kółeczka), które kojarzyli z niebem, chmurą, śniegiem, duchem, słońcem. Uwalniając skojarze-

nia, zobrazowali dobroć, łagodność, lekkość, czystość, niematerialność babci oraz kruchość, a także odczuwane przez nich udręczenie dziewczynki. Aby oddać brutalność ojca, posługiwali się figurami o ostrych kształtach, które ustawiali daleko od koła, ostrze wymierzając w figurę głównej bohaterki.

Przeciwstawione jasne i ciemne barwy figur oraz ich wielkość i faktura posłużyły do uwypuklenia ostrego kontrastu w relacjach z surowym, bezwzględnym ojcem oraz łagodną i kochającą babcią, która chociaż w zaświatach, nie przestaje być oparciem dla dziewczynki. Dzieci wydołyły wiele niuansów natury psychologicznej i emocjonalnej.



Rys. 3. Konkretyzacja plastyczna domu dziewczynki i świata na zewnątrz

Ćwiczenie z zastosowaniem symbolicznej wizualizacji pogłębiło rozumienie dramatycznej sytuacji domowej, w której znalazła się bohaterka baśni. Dom w rozumieniu dzieci przestaje być bezpieczną przestrzenią, nie można zrealizować w nim elementarnych potrzeb egzystencjalnych: ogrzać się, pożywić, doświadczyć życzliwości ojca.

Zimno doświadczane fizycznie (szpary, przez które przedostawał się chłód grudniowego wieczoru) oraz emocjonalnie (dziewczynka nie miała odwagi wrócić do domu bez zapalek i pieniędzy), a także ciasnota i ciemność mieszkania na strychu powodują, że przestrzeń domu nie zostaje oswojona, uczłowieczona; nie stanowi centrum, miejsca, w którym się jest, z którego się wychodzi i do którego się wraca.



Rys. 4. Konkretyzacja plastyczna domu dziewczynki i świata na zewnątrz

Konkretyzacja plastyczna pomogła w zobrazowaniu relacji między tym, co powinno dawać wnętrze, a tym, czym grozi świat na zewnątrz¹:

N: Zastanówmy się, jakie nanieść kolory, aby pomalować świat na zewnątrz domu, jakie figury pasują do przechodniów.

U: Ulica jest kolorowa, bo są święta, ale na dworzu było zimno, padał śnieg.

U: Ludzie to u mnie kolorowe trójkąty: panie i panowie byli pięknie ubrani. Spiechę się do domów, aby świętować.

¹ Istotę takiego ujęcia domu wyjaśnia G. Bachelard: *Dom oniryczny i dom rodzinny* [w:] idem, *Wyobrażenia poetycka*, Warszawa 1975.

U: Ja się nie zgadzam: na oznaczenie ludzi wybrałam tylko trójkąty czarne i granatowe, bo oni byli bardzo źli dla dziewczynki.

U: Ludzie się zachowali tak obojętnie, bo taką biedną osobą wcale się nie interesowali, jakby nikogo nie było z boku.

U: Nawet nie chcieli spojrzeć na te zapalki. Od takiej osoby, co wyglądała na bezdomną, nic nie chcieli kupić.

U: Bo to było tak, że od biednej dziewczynki nic nie chce się kupić, bo może te zapalki by się raczej nie zapaliły albo byłyby wypalone.

Dzieci negocjowały, w jaki sposób oddać problem niejednoznaczności przestrzeni, w której znalazła się dziewczynka: grudniowy chłód, osamotnienie, ale równocześnie doświadczanie przez szyby domów kolorów, dźwięków, zapachów, smaków oraz ciepła rodzinnych spotkań. Ustaliliśmy, że cierpienie dziewczynki spotęgowane było tym, co na zewnątrz: grudniowy wieczór świąt, przechodnie spieszący się do świętowania w domach rozświetlonych świecidełkami choinek, z suto zastawionymi stolami. Obraz dziewczynki w obojętnym, a nawet wrogim otoczeniu oraz tego, co widzi za oknem, stwarza tragiczny w wyrazie kontrast: zimno rzeczywiste i emocjonalne domu zestawione z „ciepłą” śmiercią, której towarzyszy wyobrażenie domu z uczuciowymi więziami rodzinnymi.

Projekt zajęć stworzył bezpieczny dystans wobec realistycznego, okrutnego w istocie obrazu literackiego, ale nie przesłonił głównego problemu i celu zajęć: dzieci uświadomiły sobie, że dom nie zawsze i nie dla wszystkich jest miejscem bezpiecznym i przytulnym, z którym łączą serdeczne więzi, a w osobach najbliższych nie zawsze można znaleźć oparcie i pocieszenie. Przeciwnie, dom bywa miejscem opresji i niedoli. Uczniowie odkryli, że udziałem ludzi jest uzależnienie od innych, brak swobody decyzji, ograniczenie: „Ojciec zmuszał dziewczynkę, żeby sprzedawała zapalki, wykorzystywał ją”, „Był złośliwy, kazał jej pracować, a sam nie chciał”, „Dziewczynka czuła się jak służący, bo ciągle robiła to, co jej kazał”, „Bała się przeciwstawić ojcu, bo wiedziała, że będzie na nią zły”. Pragnienia udręczonego dziecka pokazują, jak ważny jest dom rodzinny, a w nim przede wszystkim ciepło – dosłowne i ciepło uczuć – niekoniecznie bogactwo materialne. Do szczęścia więc potrzebny jest nie majątek, ale zaspokojenie podstawowych potrzeb – biologicznych i emocjonalnych.

Znaczenia, które uczniowie wyprowadzili z baśni *Dziewczynka z zapalkami*, rozszerzyliśmy, podejmując rozmowę o trudach i niebezpieczeństwach będących udziałem współczesnych dzieci. Po lekturze artykułów prasowych: *Dziewczynka z zapalkami*, *Utrzymuję mamę*

z tatą, 200 milionów dzieci pracuje², usiłowali określić charakter kłopotów dzisiejszych kilku-, kilkunastolatków zarabiających na życie oraz spróbowali znaleźć rozwiązania.

Próbę przejścia od fikcji literackiej, realistyczno-baśniowej, do relacji reportażowych, dokumentarnych, podjęliśmy nie po to, by wywołać wzruszenie, ale po to, żeby skłonić do niezgody na biedę i wykluczenie, a może do działań, do sprzeciwu.

Rozważania nad losem dzieci żyjących w biedzie i cierpiących z powodu wyzysku doprowadziły do bardzo głębokich refleksji. Uczniowie odkryli, że sytuacja tych dzieci jest niezawiniona – nie jest przecież skutkiem zaniedbań, niewłaściwych wyborów, zlekceważonych nieroztropnie szans:

N: Jakie działania można podjąć, aby zmniejszyć skalę biedy?

U: Dzieci powinny się uczyć, a nie pracować. Są jeszcze za małe.

U: Zanim się zacznie pracować, trzeba się najpierw czegoś nauczyć, by wiedzieć, jak coś później wykonywać, trzeba mieć doświadczenie.

U: Moim zdaniem dzieci powinny pracować dopiero od osiemnastu lat.

U: Ja jeszcze chciałem powiedzieć, że dzieci, pracując w jakimś laboratorium, nie znając substancji, mogą wysadzić w powietrze całą fabrykę.

U: W wolnych chwilach powinny się bawić, a nie chodzić do pracy.

U: Trzeba stwarzać dzieciom warunki do nauki, organizować zajęcia pozaszkolne i wyrównawcze.

U: Aby dziecko mogło korzystać z internetu, kupować książki.

U: Można im dać pieniądze, żeby nie musiały pracować i żeby miały się w co ubrać.

U: Zupełnie się nie zgadzam: osoby, którym coś dajesz, nie szukają pracy, wydaje im się, że osoby pracujące powinny ich utrzymywać; a ja myślę, że każdemu może się w życiu nie udać, i wtedy musi być ktoś, kto im pomoże, da drugą szansę.

Uczniowie z przejęciem dzielili się własnymi spostrzeżeniami o bezdomności i związanymi z nią doświadczeniami. Z ich perspektywy częstą przyczyną pauperyzacji jest przejmowanie obowiązków domowych przez dzieci, wczesne podejmowanie pracy zarobkowej (tzw. wzór skróconego dzieciństwa). Stworzona w ten sposób bariera przekreśla szanse życiowe: „Małe dzieci, chcąc zarobić, odprowadzają wózki przed marketami, przed świętami pakują zakupy, sprzedają lampki i kwiaty pod cmentarzem, na rynku pomagają swoim rodzicom

² Korzystałam z propozycji Z.A. Kłakówny, B. Dyduch i M. Jędrzychowskiej: *Podręcznik do języka polskiego dla klasy IV „TO LUBIE!”*, s. 71.

sprzedawać owoce i warzywa, roznoszą ulotki, w Egipcie dzieci prowadzą wielbłądy z turystami”.

Najgorętsze dyskusje wywołała ostatnia propozycja poradzenia sobie z biedą materialną i jej społecznymi konsekwencjami. Uczniowie uznali, że nie jest sztuką dać komuś pewną sumę pieniędzy, ubranie czy żywność. Istnieje prawdopodobieństwo, że za miesiąc osoba bezdomna znów zamelduje się w punkcie charytatywnym. Dzieci odkryły, że problem biedy jest bardzo trudny do rozwiązania, gdyż dotyczy tego, co najbardziej istotne w nas jako ludziach: by mierzyć się z biedą, trzeba uruchomić w sobie wolę zastąpienia samego siebie „czymś” lepszym, musi pojawić się w człowieku chęć zmiany, potrzeba empatii i odpowiedzialności za innych. Bardzo łatwo ulec wrażeniu, że zrobiło się dla biednych i dla siebie wszystko, co możliwe.

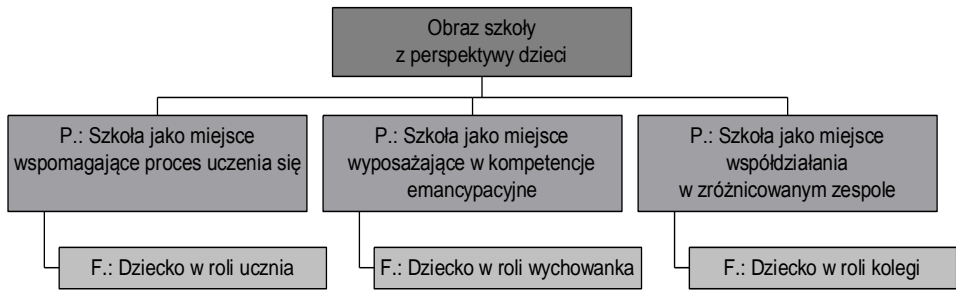
Ustalenia zamknęliśmy konkluzją: konieczne jest osvajanie z tematem biedy i uwrażliwianie na nią, a pomagając, starajmy się pamiętać o tym, aby pomoc miała racjonalną formę, oraz o tym, aby nie stygmatyzować biednych.

8.2. Szkoła – jaka mogłaby być?

Obraz szkoły uczniowie kategoryzowali w trzech profilach: szkoła jako miejsce wspomagające proces uczenia się, szkoła jako miejsce wyposażające w kompetencje emancypacyjne, szkoła jako miejsce współdziałania w zróżnicowanym zespole. Profile te dzieci wypełniały cechami semantycznymi w fasetach: dziecko w roli ucznia, wychowanka, kolegi.

Rozmowy wokół wątków uporządkowanych w profilach i fasetach umożliwiły rekonstrukcję świadomościowego procesu wchodzenia w rolę ucznia (członka całej zbiorowości szkolnej, osoby uczącej się i nauczanej), wychowanka (jednostki jeszcze niedoroślej, wychowywanej w podporządkowaniu nauczycielowi i pozostałemu personelowi szkoły), a także kolegi (członka formalnego zespołu klasowego, członka nieformalnych struktur społecznych)³.

³ Role społeczne pierwszoklasistów poddała szczegółowej analizie D. Klus-Stańska w pracy: *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn 2004, s. 19.



Wykres 9. Dziecięce sposoby kategoryzacji szkoły

Myślowe nawiązania i powroty, nieodległe wspomnienia dotyczące procesu „stawania się uczniem”, poprzez lekturę tekstów literackich umożliwiły przygotowanie dzieci do refleksyjnego i emocjonalnego zdystansowania się wobec rzeczywistości szkolnej.

Dziecko w roli ucznia

Aby się dowiedzieć, jakie znaczenia dzieci nadają szkole, miejscu wspomagającemu proces uczenia się, zainicjowałam z nimi rozmowę na temat odczuć i przeżyć związanych z pierwszym dniem, który w niej spędzili:

- N: Być może pamiętacie swój pierwszy dzień w szkole... Spróbujmy o nim porozmawiać.
- U: Ja pamiętam, jak pierwszego dnia przyprowadziła mnie tu babcia i nie mogłam się odnaleźć w szkole, nie wiedziałam, gdzie w ogóle mam iść.
- U: Ja nie wiedziałem, gdzie co jest w klasie.
- U: Ja, jak miałem pierwszy dzień w szkole i pani powiedziała: „Otwórzcie podręczniki”, to ja miałem swój świat, nie wiedziałem, co to jest.
- U: Ja byłem rozkojarzony, bo nie wiedziałem, co będziemy robić na lekcjach, a teraz jestem już przyzwyczajony.
- N: A pamiętacie, jak wyglądało wasze pierwsze spotkanie z nauczycielką?
- U: Ja pamiętam, jak pani czytała imiona nas wszystkich i właśnie wyczytała moje, i ja wtedy wyszłam na środek, bo nie wiedziałam, że pani sprawdza tylko listę obecności. Ja myślałam, że pani coś ode mnie chce.
- U: Pamiętam, jak dostaliśmy takie karteczki ze swoim imieniem, żeby nas pani wszystkich poznawała.
- U: Ja pamiętam, kiedy pierwszy raz pani powiedziała do mnie: „Dzienniczek poproszę”, a ja myślałem, że mam tylko pokazać dzienniczek.
- U: Mnie przed dzienniczkiem i przed tym, że jak pójde do szkoły, to skończy się zabawa, przestrzegala moja babcia. Mówiła: „Jak będziesz się źle zachowywał, to pani będzie krzyczała”.

Rozpoczęcie nauki w szkole dzieci wspominają jako szczególnie trudny moment. Całkowita odmienność sytuacji szkolnej w porównaniu z tym, co dotąd znały, powodowała poczucie zagubienia: „nie mogą się odnaleźć w szkole”, „mają swój świat”, „są rozkojarzone”. Trudności z przystosowaniem się do nowej sytuacji wynikały także z pojawienia się nowych obowiązków i wymagań (praca z podręcznikiem) oraz innych zasad pracy (sprawdzanie listy obecności, wprowadzenie kar za zachowania nieakceptowane przez nauczyciela). Problemy adaptacyjne uczniowie często zawdzięczają dorosłym, projektującym na nich własne negatywne emocje i znaczenia, które przypisują szkole: „Jak będziesz się źle zachowywał, to pani będzie krzyczała”. Widać, że z perspektywy oczekiwań ludzi dorosłych podstawową rolą, jaką dziecko powinno odgrywać w szkole, jest rola zdyscyplinowanego ucznia.

Przy założeniu, że szkoła jest instytucją tworzoną po to, aby dzieci rozwijały się jak najlepiej, jak najwszechstronniej, dziwić może nie tylko wielość czynników utrudniających im przystosowanie się do nowych warunków, ale także wąski i mało zróżnicowany repertuar czynności składających się na szkolne doświadczenia:

N: A jakie zajęcia szczególnie wam się podobały?

U: Matma, bo ja uwielbiam matkę, lubię uczyć się najbardziej matematyki.

U: Dla mnie było najfajniejsze w pierwszej klasie, jak ćwiczyliśmy literki.

U: Mnie się podobało, jak rozmawialiśmy o zwierzątkach.

U: Pierwsza lekcja, na której graliśmy w zbijaka, fajnie się grało.

U: Jak lepiiliśmy z plasteliny na plastycie i przynosiliśmy swoje ulubione zabawki.

U: Ja pamiętam, jak przynosiliśmy pamiątki z wakacji.

N: A może przypominacie sobie zajęcia, w których niechętnie uczestniczyliście?

U: Dla mnie taka lekcja bez określonego tematu.

U: Dla mnie najgorsza była muzyka.

U: Dla mnie nic nie było fajne.

Dzieci opisują głównie aktywność, której oczekuje nauczyciel, związaną z tematem konkretnych zajęć (matematyki, języka polskiego, środowiska, wufu, plastyki). W wyprofilowanym przez uczniów obrazie szkoły dominuje wykaz zachowań typowych: „uczyć się matematyki”, „ćwiczyć literki”, „rozmawiać o zwierzętach”, „lepić z plasteliny”, „grać w zbijaka”. Nieobecne jest natomiast myślenie o możliwościach, jakie otwiera przed nimi szkoła (czy raczej mogłaby otwierać). Trudno więc znaleźć sposób na to, aby ich zaciekawić, rozbudzić w nich postawę twórczą i motywację poznawczą. Wdrożeni do schematycznego myślenia o nauczaniu, niechętnie uczestniczą w „lekcjach

bez określonego tematu”, czyli tych, na których mogliby nadać wiedzy szkolnej osobiste znaczenia. Wypowiedź „W szkole nic nie było fajne” obnaża nijakość i bezbarwność codzienności szkolnej, doświadczenie dręczącej nudy i pustki.

Dziecko w roli ucznia bardziej jest przedmiotem nauczania niż uczącym się podmiotem. Każdego dnia przede wszystkim bezwiednie oswaja się ze szkolną codziennością, z tym, czym staje się pod wpływem innych⁴. Konfrontując swoje myślenie o szkole z nowymi sytuacjami, którym pragnie nadać znaczenia, szybko zapomina o swoich oczekiwaniach i dążeniach, nieświadomie przystosowuje się do ról społecznych, według wymagań otoczenia. Szkoła „wciska” uczniów w określone schematy, wnosi do ich życia całość świata społecznego, czyli normy, wartości, standardy, obyczaje, posługując się transmisywną strategią dydaktyczną. Potwierdzeniem tej ponurej diagnozy są wypowiedzi dzieci o obecności marzeń w rzeczywistości szkolnej:

- N: W jakich sytuacjach lubimy snuć marzenia, a jakie nie sprzyjają powstawaniu marzeń albo je tłumią?
- U: Marzenia rodzą się w naszych głowach, jak jesteśmy w domu, w szkole nie mamy czasu na marzenia.
- U: W domu jest czas, jest miejsce, jest cicho, nikt nam nie przeszkadza i mamy większą wyobraźnię.
- U: W szkole nie ma czasu na marzenia, jakbyśmy nie musieli chodzić do szkoły, to mielibyśmy na przykład od samego rana czas na marzenia, a tak to mamy tylko od południa.
- U: W domu, jak zrobimy lekcje, to mamy czas, żeby sobie pomarzyć, a w szkole to mamy tylko dziesięć, piętnaście minut na przerwie.
- U: Na przerwie się nie da, bo jest głośno, a na lekcjach od czasu do czasu, na przykład gdy pani każe nam wyobrazić sobie jakąś historię.
- U: W szkole nie ma czasu, musimy skupić się na lekcji, trzeba słuchać pani, jest za głośno i mamy małą wyobraźnię.
- U: W szkole nie możemy marzyć, bo jest hałas, a na lekcjach trzeba słuchać pani.
- U: W szkole są lekcje i trzeba uczyć się tego, co jest zadawane, trzeba pamiętać to, o czym pani mówiła.
- U: W szkole zajmujemy się lekcjami, bo jak ktoś marzy o zielonych migdałach, to źle się to kończy.
- U: W szkole nie ma czasu zajmować się marzeniami, dlatego że szkoła jest po to, aby się uczyć.
- U: W szkole nic nie można zrobić z marzeniami, jakby one były po prostu w śmieciach.

⁴ L. Witkowski, *Codziennosc i jej pedagogiczne przekleństwa* [w:] idem, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Warszawa 2007, s. 279.

Dyskurs uczniowski ujawnił, że tylko dom stwarza warunki do rozwijania marzeń; w szkole nauczyciele i uczniowie muszą wybierać: albo marzenia, albo nauka. Nie ma przyzwolenia na wiedzę osobistą ucznia; fantazja, swoboda – dyspozycje indywidualne, stanowią przeszkodę dla rutynowego myślenia: „Szkoła jest po to, żeby się uczyć i słuchać pani”, „W szkole musimy skupić się na lekcji”, „Jak ktoś marzy o zielonych migdałach, to źle się to kończy”. Dzieci uruchamiają osobiste narracje tylko wtedy, „kiedy pani każe wyobrazić sobie jakąś historię”. Myślenie ucznia ma w rzeczywistości doprowadzić go do wniosków dawno znanych nauczycielowi. Sukcesy szkolne są więc pochodną sprawnej pamięci i nawykowych czynności: „W szkole są lekcje i trzeba uczyć się tego, co jest zadawane, trzeba pamiętać to, o czym pani mówiła”. Ograniczanie kształcenia do rozwijania głównie aktywności umysłowej skazuje na usztywnienie nabytych znaczeń: „W domu mamy większą wyobraźnię”, „W szkole nie ma czasu na marzenia”.

Utwierdzani w przekonaniu o nikłych zdolnościach poznawczych („Mamy małą wyobraźnię”), pozbawieni możliwości integrowania wiedzy przekazywanej w szkole z wiedzą płynącą z własnych doświadczeń, uczniowie wygaszają w sobie myślenie o marzeniach, ponieważ w rzeczywistości szkolnej okazują się one bezużyteczne: „W szkole nic nie można zrobić z marzeniami, jakby one były po prostu w śmieciach”. Dziecięce marzenia ubożeją, sprowadzają się do myślenia o praktycznym wymiarze rzeczywistości szkolnej: „Marzę o tym, żeby szybko wrócić do domu i żeby szkoła nie była przymusem”, „aby skończyły się lekcje albo żeby był tylko wuef”, „żebyśmy nie mieli nic zadanego do domu i żeby nie było jutro kartkówki”. Ten nadzwyczaj niski poziom oczekiwań wobec szkoły jest niewątpliwie skutkiem rozczarowania, ale też, co gorsza, tłumi zaangażowanie poznawcze.

Wydobycie w dyskursie dziecięcym drastycznych elementów obrazu szkoły zmusza do szukania nowych rozwiązań, przywołania modelu edukacji, który sprzyjałby odkrywaniu uczniowskich możliwości, wykorzystaniu mocnych stron, pielęgnowaniu zainteresowań, budowaniu własnej tożsamości.

Rozszerzanie, wzbogacanie i przetwarzanie obrazu szkoły, przełamywanie utrwalonego schematu jej postrzegania, rozpoczęliśmy od refleksji o utworze *Marzenia* Joanny Kulmowej. Tekst stał się dla dzieci inspiracją do krytycznego myślenia, motywem uwalniającym skojarzenia o możliwościach aktywizowania ludzkiego umysłu:

- N: Jeśli wiersz mówi o obecności marzeń w domu i ich braku w szkole, to dlaczego po powrocie ze szkoły marzenia są za dalekie i za duże. Co to oznacza?
- U: Jak dziecko zostawia je w domu, to myśli o nich w szkole i one cały czas rosną w jego głowie, i jak wraca do domu, ma ich za dużo.
- U: Ja myślę, że marzenia powstają w umyśle dzięki wyobraźni, ale w szkole możemy się czegoś dowiedzieć i to powoduje, że one rosną.
- U: Ja myślę, że to dziecko nie może mieć tego samego marzenia, bo ono rośnie jak balon, a jak się spełni, to zniknie, tak jak balon pęknie.
- N: Dokąd marzenia się przeprowadziły? Dlaczego tak urosły, kiedy dziecko było w szkole?
- U: Im jest uczeń starszy, tym ma więcej marzeń, czyli można powiedzieć, że marzenia rosną.
- U: Czym jesteśmy starsi, tym istnieje większa szansa na to, że niektóre z tych marzeń się spełnią, niektóre mogą rosnąć razem z nami i nadal będą niedostępne, możemy je mieć przez całe życie, niektóre marzenia mogą trochę maleć, to znaczy, że z niektórych marzeń wyrastamy tak jak z zabawek.
- U: Ja jeszcze dodam, że przed pójściem do szkoły miałem marzenie, żeby pojechać do Australii, a w szkole się dowiedziałem, że w Australii są kangury, to marzenie jeszcze urosło.

Dzieci odczytały tytułowe marzenia jako „konstrukcję wyobraźniową” związaną z zaspokojeniem pragnień. Uczniowie mówili o marzeniu jako o wyobraźni twórczej, zdolności umysłu do wywołowania obrazów, która zmienia się pod wpływem intensywnych bodźców: „Ja myślę, że marzenia powstają w umyśle dzięki wyobraźni, ale w szkole możemy się czegoś dowiedzieć i to powoduje, że one rosną”. Zmianę jakości marzeń, ich nową wartość dzieci porównywały do rosnącego balonu, ich spełnianie zaś kojarzyło się z malejącym lub pękającym balonem: „Marzenie rośnie jak balon, a jak się spełni, to zniknie, tak jak balon pęknie”, „Czym jesteśmy starsi, tym istnieje większa szansa na to, że niektóre z tych marzeń się spełnią, niektóre mogą rosnąć razem z nami i nadal będą niedostępne, możemy je mieć przez całe życie, niektóre marzenia mogą trochę maleć, to znaczy, że z niektórych marzeń wyrastamy tak jak z zabawek”. Dzieci dostrzegają możliwość, a nawet konieczność mentalnego oswojenia wiedzy szkolnej w sytuacjach poza klasą szkolną: „Przed pójściem do szkoły miałem marzenie, żeby pojechać do Australii, a w szkole się dowiedziałem, że w Australii są kangury, to marzenie jeszcze urosło”.

Zderzenie codzienności szkolnej z dociekliwością, chłonnością, ciekawością i odkrywczością dziecka domaga się rewizji dotychczasowych standardów edukacyjnych: szkoła powinna docenić myślenie dywergencyjne, pomagać w rozwijaniu wyobraźni, wyzwalać myślenie

twórcze. Trzeba też wziąć pod rozwagę, na ile system edukacji przygotowuje uczniów i wychowanków do pielęgnowania i realizowania „dalekich i dużych marzeń”.

Dziecko w roli wychowanka

Refleksję na temat szkoły jako miejsca wyposażającego w kompetencje emancypacyjne rozwinęliśmy na zajęciach poświęconych problemowi wchodzenia w rolę wychowanka. Ten etap analizy dopominał się spojrzenia z boku, z dystansu; pomogły w tym fragmenty prozy Astrid Lindgren: *Pippi idzie do szkoły* i *Pippi pisze list i idzie do szkoły – ale tylko na krótko*, dzięki którym zagłębiliśmy się w coraz bardziej zawiłą rzeczywistość szkolną, prowokującą do stawiania coraz trudniejszych pytań.

Dziecięce wypowiedzi o szkolnych doświadczeniach Pippi: jej zachowaniu i formach komunikacji, umożliwiły zrekonstruowanie uczniowskich sposobów postrzegania szkolnej codzienności:

N: Jak zachowywała się Pippi w szkole?

U: Wyglądała się; była niegrzeczna; chciała, żeby dzieci zwróciły na nią uwagę; była rozwydrzonym dzieckiem.

N: Dlaczego była „niegrzeczna”?

U: Do szkoły przyjechała na koniu, spóźniła się na lekcję i nie przywitała się z panią, tylko krzyknęła: „Hej hop!”.

U: Pippi rozsiadła się na jednej z wolnych ławek, chociaż pani nie powiedziała, gdzie ma usiąść.

U: Jak weszła do szkoły, to nie powiedziała „Przepraszam” i nie powiedziała, że jest uczennicą, ona nie umiała się zachować w szkole.

U: Nie zwracała się do pani „Proszę pani”.

U: Jak pani chciała sprawdzić, czy Pippi umie dodawać, to ona powiedziała: „Skoro sama wiesz, ile jest siedem i pięć, to po co mnie pytasz”.

U: Pippi nic nie umiała, jak pani tłumaczyła, że na przykład to jest litera „i”, to Pippi mówiła, że to jest jakaś kreska, nad którą mucha zostawiła po sobie kropkę.

U: Jak pani podawała zadania do rozwiązania, to ona myślała, że to są prawdziwe sytuacje, obrazki z literami też kojarzyły jej się z własnymi przeżyciami, zaczynała opowiadać o wężu, z którym walczyła w Indiach, i o szkole w Australii, w której dzieci nie przerabiają nic innego prócz rozweselania.

U: Pippi wszystko robiła po swojemu, to znaczy nie robiła tego, co pani każe, tylko to, co sama chciała, na przykład jak rysowali rysunek, to zaczęła rysować po podłodze, bo jej koń nie mógł zmieścić się na kartce. Nie chciała też wejść do klasy, tylko siedziała na drzewie.

U: Wyśmiewała się z tabliczki mnożenia, mówiła: tabliczka schorzenia, i z nauki w szkole, powiedziała, że jest tak gęsta, że można ją kroić nożem.

U: Na koniec Pippi powiedziała, że nie nadaje się do szkoły, i krzyknęła do dzieci, aby pamiętały, ile jabłek miał Axel, bo będą nieszczęśliwie.

U: Pani też powiedziała, że Pippi nie może chodzić do szkoły.

Znamienne, że szkolne zachowanie Pippi uczniowie odczytali jako wygłup, chęć zwrócenia na siebie uwagi. Uważają je za nienaturalne – tak dalece nie przystaje do tego, jak wyobrażają sobie właściwe zachowanie na lekcjach. Pippi postępuje niezgodnie z wymaganiami: regułami, do których sami zdążyli przywyknąć i które uznali już za oczywiste. Nie sprawdza się w roli ucznia i wychowanka, nie uznaje społecznej funkcji nauczyciela, zakłóca proces nauczania, nadaje wiedzy szkolnej nieakceptowane w tym procesie osobiste znaczenia (edukację szkolną wartościuje jako oderwaną od rzeczywistości), łamie reguły komunikowania się z nauczycielem, w tym przyjęty sposób przekazywania wiedzy, oraz nieumiejętnie korzysta z przestrzeni klasowej⁵.

Przytoczona rozmowa ujawniła, jak głęboko uczniowie przystosowali się do narzuconych im ról społecznych. Nie potrafią dostrzec ani domyślić się motywów zachowania Pippi, wpisują ją w schemat ugrzecznionej uczennicy, schemat, w który sami wrośli: w zrytualizowane odgrywanie ról, nauczanie oraz sposoby komunikacji, organizowania i wykorzystania przestrzeni klasowej. Nie dostrzegają możliwości wyjścia poza formę tradycyjnej szkoły, „nie są w stanie pomyśleć innej szkoły”⁶:

N: Gdyby szukać dla szkoły nowego patrona, czy waszą można by nazwać imieniem Pippi?

U: Nigdy nie zgodziliby się na to dorośli, bo szkoła byłaby zbyt szalona.

U: Rodzice i nauczyciele chcą, żebyśmy się uczyli, a nie ciągle bawili.

U: Szkoła jest od tego, aby się w niej uczyć i słuchać pani, a po szkole jest czas na zabawę, Pippi mogłaby założyć przedszkole albo coś innego.

⁵ Nie jest to odosobniony przykład zaprzepaszczenia szansy na wychowanie do wolności, odpowiedzialności i empatii. W pedagogicznie poprawnej „obróbce” Pippi Pończoszankę traktuje się jako wesołą, „zwariowaną” dziewczynkę; odziera się jej sylwetkę z powagi, odbiera jej postawie etyczny wymiar, choć przecież czuje się ona odpowiedzialna za „cały świat” – kierowana wewnętrznym imperatywem, dokonuje rzeczy niemożliwych, śpieszy z pomocą każdej istocie, której dzieje się krzywda. Postulat odczytania na nowo *Pippi Langstrump* Astrid Lindgren powtarzam za: W. Żuchowska, *Wołanie do Pippi*, „Polonistyka” 2006, nr 2.

⁶ D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień...*, op. cit., s. 312.

U: W szkole nic nie można zmienić, jeśli coś zostanie zmienione, szkoła nie będzie szkołą.

N: A gdyby podobna dziewczynka trafiła do waszej klasy, to czy chcielibyście mieć taką koleżankę?

U: Ale chodzi o koleżankę ze szkoły czy taką po lekcjach? W szkole dyrektor wyrzuciłby Pippi i nie wiem, czy w klasie byłaby lubiana, bo na przykład ty chciałbyś w ciszy pracować, a Pippi siedziałaby na drzewie. Na podwórku chciałbym mieć taką silną koleżankę.

Zdaniem dzieci odmienne szkolne zachowanie Pippi jest nie do przyjęcia, tak dalece przekracza normy, które obowiązują wszystkich. Dyrektor, nauczyciele, również rodzice muszą wymagać, a uczniowie przestrzegać pożądaných w szkole zachowań. Usankcjonowana instytucjonalnie szkoła zamyka uczniowskie myślenie o zmianie istniejącego *status quo*, bo „w szkole tak było zawsze i było dobrze”. Właściwe, typowe, istotne dla „normalnego” nauczania i wychowania jest to, „aby się uczyć i słuchać pani”. Nauczanie jest nauczaniem tylko wtedy, gdy przebiega zgodnie ze standardami: dzieci uczą się w klasie, siedząc w ławkach, korzystając z podręcznika, zapisując co trzeba na tablicy.

Próbie zmierzania się z inną kulturą szkoły rozpoczęłam od wzbudzenia u uczniów namysłu nad tym, czy jest możliwe przerwanie zwyczajności i rytualizacji szkolnej codzienności przez wykorzystanie anarchii Pippi jako pozytywnej formy oporu. Aby uczniowie mogli dostrzec, że sytuacje, które uważamy za oczywiste, niekoniecznie takimi są, postanowiłam zaprojektować z nimi kilka zmian w szkole:

N: Zaprośmy Pippi do naszej szkoły: co można/warto/należałoby zmienić? Co razi? Odpycha? Zniechęca?

U: Ja zmienilbym toaletę męską, bo tam jest ciemno i są starsze chłopaki.

U: A ja szatnię i te szafki, bo tam jest jak w więzieniu.

U: Dla mnie okropne są korytarze i zapach w szkole.

U: Ja nienawidzę tych głośnych dzwonek.

U: Ja poprosilbym Pippi, żeby zmieniła to, że co tydzień mamy takie same zajęcia, a ja mam czasami ochotę zajmować się zupełnie czym innym. Chciałbym na przykład tak jak ona rozmawiać o przygodach z podróży.

U: A ja o to, żebyśmy mogli uczyć się w grupach i częściej robić projekty.

N: Jak myślicie, jak możemy dokonać tych zmian?

U: Może w szkolnej gazecie dzieci pisałyby o swoich problemach, o tym na przykład, że mają kłopoty z nauką i poszukują pomocy, o tym, jak uczyć się szybko i dobrze, o wynikach konkursów i osobach biorących udział, o tym, dlaczego dzieci nudzą się w szkole, dlaczego przysypiają na lekcjach, o tym, żeby nie

wyśmiewać się z gorszych dzieci i żeby wszyscy zjadali posiłek na stolówce, o prawach dziecka i problemach z rodzicami.

U: Ja myślę, że w szkole mógłby być ktoś, ale nie nauczyciel, komu można byłoby się zwierzyć.

U: A ja uważam, że lepszy byłby telefon zaufania, bo wtedy można więcej powiedzieć, nie musisz się wstydzić.

N: Jak myślicie, kto mógłby odbierać telefon?

U: Jakiś fajny nauczyciel albo pedagog szkolny, albo uczeń z najstarszej klasy, bo on zna wszystkie problemy szkolne.

U: Musiałby być czynny całą dobę i trzeba byłoby zatrudnić osobę, która umie rozwiązać wszystkie szkolne problemy.

Przy udziale Pippi wszystko przestaje być oczywiste – staje w innym świetle bądź okazuje swą niedorzeczność. Pippi stawia na głowie uświęcony porządek i niepodważalną zasadę, ustalone znaczenie i obowiązującą konwencję – udaje się jej zachwiać pewnością, że wszystko jest bez zarzutu, zmusza, by się zastanowić, czy tak, jak jest, jest dobrze, czy tak być musi, czy może być inaczej⁷.

Zachowanie Pippi, jej poczucie humoru, a także otwarty sprzeciw wobec kanonu wiedzy potraktowaliśmy jako przykład uczniowskiej emancypacji. Uczniowie odważyli się krytycznie ustosunkować do modelu edukacji, który nie sprzyja rozwijaniu możliwości intelektualnych i potencjału osobowości. Uświadomili sobie istnienie przestrzennych utrudnień w szkole (korytarza, toalety, szatni), blokad intelektualnych (sztywno ustalonego planu zajęć, powszechnie przyjętego nauczania frontального), a nawet przeszkód zmysłowych (specyficznego, odpychającego zapachu i świdrującego, ogłuszającego dźwięku dzwonka).

Rozważania nad postawą Pippi przełamały dziecięcy oportunizm. Przyjrząwszy się szkole z dystansu, uczniowie zaczęli traktować możliwość zmiany jej przestrzeni społecznej jako coś normalnego, naturalnego, oczywistego. Zaczęli otwarcie mówić o tym, czego oczekują w związku ze swoim funkcjonowaniem w szkole, a także o konieczności zmiany oferty edukacyjnej, uzupełnienia jej o osobiste doświadczenia, przeżycia i wartości. Odważnie formułowali opinie i snuli projekty przebudowy codzienności szkolnej: chcieli współdecydować o tematach lekcji, formach organizacyjnych, jak również inicjować niekonwencjonalne działania edukacyjne: powołać dyżury eksperckie, uruchomić czynny całą dobę telefon zaufania, założyć gazetkę,

⁷ W. Żuchowska, *Wołanie do Pippi...*, op. cit., s. 33.

w której mogliby opisywać szkolne i pozaszkolne problemy. Zaproponowane zmiany i działania – w istocie dość powściągliwe – mają charakter oporu transformatywnego, ważne są jednak o tyle, że uruchamiają wolność myślenia oraz wzmacniają poczucie podmiotowości. Twórczy opór rozwija też poczucie wspólnotowości, a więc uspołecznia, sprawia, że podejmowane są działania, których cel jest ponadjednostkowy.

Formy sprzeciwu Pippi stanowiły okazję do przemyśleń i krytycznej refleksji nad usankcjonowanym porządkiem w szkole, zachwiały uprzednią pewnością, odsłoniły wartość kontestacji, stworzyły okazję, by włączyć w rolę uczniów zdolność do opierania się szkolnym ograniczeniom, oraz wzmocniły uczniowskie kompetencje emancypacyjne. Rozważania wokół *Pippi Langstrump* ewoluowały od łatwej negacji do aprobaty; udało się przełamać schematyzm, uświadomić istnienie różnych punktów widzenia, wzbudzić przyzwolenie dla odmiennych wartości i przekonań. Powstał dogodny grunt do budowania akceptacji dla odmienności, oswajania z różnorodnością – od wyglądu i zachowań po sposoby myślenia, komunikowania się, czyli nastąpiło otwarcie się na obecność Innego.

Dziecko w roli kolegi

Przy założeniu, że szkoła powinna być miejscem, w którym dzieci doświadczają przeróżnych sytuacji wyzwających zachowania koleżeńskie, szczególne znaczenie zyskują treści zgromadzone w fasecie: dziecko w roli kolegi w zróżnicowanym zespole rówieśniczym. Doświadczenie społecznej roli kolegi w szkolnej codzienności uaktywniło dziecięce poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jakich warunkach klasa zyskuje status grupy społecznej bądź się do niego w swym funkcjonowaniu zbliża. Dziecięcy punkt widzenia dał wyzbyty mistyfikacji, szczery i krytyczny obraz relacji rówieśniczych w codzienności szkolnej:

N: W jakich sytuacjach i w jaki sposób współpracujecie w szkole z kolegami?

U: Czasami są takie lekcje, na których możemy razem pracować nad zadaniem, ale zazwyczaj wtedy jest głośno i pani nas ucisza, mówi: „Nie rozmawiajcie”.

U: Jak przygotowujemy się do przedstawienia klasowego, to mamy wspólne próby, jak się klócimy o rolę, to pani też mówi, że mamy być cicho.

U: Zazwyczaj to musimy pracować na lekcji osobno, jest wtedy w klasie cisza.

N: Czym zajmujecie się wspólnie z kolegami, o czym pani nie wie?

- U: Jak pani nie widzi, to my lubimy pisać do siebie takie liściki o różnych historyjkach, na przykład jak zakończyła się bitwa bakuganów, albo o pani, jak prowadzi zajęcia.
- U: Nam często się zdarza jeździć pod ławką tech-deckami.
- U: A my nieraz, jak pani dyktuje dyktando, to ściągamy od siebie. Pani mówi, żeby nie ściągać i nie podpowiadać, ale my i tak to robimy.
- U: Jakby pani to zobaczyła, to wstawiłaby im jedynekę albo uwagę do dzienniczka.
- N: Co najbardziej lubicie robić wspólnie w szkole?
- U: Na przerwie spotykamy się z kolegami i wtedy wspólnie się bawimy albo w coś gramy, wcześniej ustalamy, jakie przynosimy zabawki.
- U: Ja też wolę być na przerwie w klasie, bo na korytarzu to ciągle trzeba się ściągać: kto pierwszy ustawi się przed klasą, kto będzie pierwszy na stołówce, kto pierwszy w bibliotece.
- U: Ja też najbardziej lubię spotykać się z koleżankami na przerwach: rozmawiamy wtedy o nowych zabawkach, o tym, co lubimy zbierać, o tym, co planujemy sobie kupić, o zajęciach dodatkowych.
- U: My z koleżanką na przerwie częstujemy się smakołykami albo owocami, które przyniosłyśmy z domu: raz przynoszę ja, a następnego dnia moja koleżanka.
- U: Jak jest mi smutno, to z koleżanką mogę o tym porozmawiać, albo jak ona czegoś zapomni, to ja pożyczam jej swoją rzecz.

Z wypowiedzi wynika, że uczniowie integrują się podczas zabawy na przerwie lub kiedy zajmują obok siebie miejsce w ławce. Bliskie sąsiedztwo sprzyja tworzeniu więzi bez wiedzy nauczyciela, nieoficjalnych, których podłożem jest przekora, takich jak wysyłanie liścików, ściąganie i wymiana zabawek pod ławką. Prywatne rozmowy o wspólnych przeżyciach, nowych zainteresowaniach i zajęciach, a także cierpliwie wypracowywane zachowania koleżeńskie: wspólne zabawy, dzielenie się posiłkiem, pożyczanie sobie przyborów szkolnych, mają podtrzymywać i utrwalać więzi grupowe.

Równie szczerze dzieci dzieliły się swoimi przemyśleniami o czynnikach utrudniających uczniowskie współdziałanie. W ich rozumieniu wspólnotę rówieśniczą osłabiają, zapewniające ciszę w klasie, nauczycielskie strategie pracy na lekcji: zbiorowe, a nie indywidualne czy grupowe formy ujednocionej aktywności. Nauczyciel stanowczo ogranicza swobodne rozmowy uczniów zakazem „Nie rozmawiaj”, którym się posługuje nawet podczas pracy metodą projektów, jak również w trakcie przygotowań do przedstawienia klasowego. Konsekwencje nieprzestrzegania tych wymagań to oceny i uwagi wpisane do dzienniczka uczniowskiego.

W takim klimacie nie da się uniknąć pogłębiającej się opozycji *My* – *Oni*, która wzmacnia poczucie obcości. „*My*” to dzieci głęboko wrośnięte w transmisyjną kulturę dydaktyczną, „*Oni*” to jednostki, które

łamią wypracowane normy, wykraczają poza standardy upowszechnionej kultury szkoły. Znamienna jest wypowiedź jednej z uczennic: „Jakby pani zobaczyła, że chłopcy ściągają, to wstawiłaby im jedynkę albo uwagę do dzienniczka”.

Wzmacniana w szkole osobność/odrębność powoduje zatracenie możliwości współdziałania, poczucia zespołowości, sprawia, że wartością staje się rywalizacja; uczy zwyciężania w konkursach, w występach klasowych, tego, jak być najlepszym i dominować nad innymi. Pierwszeństwo jest ważne jako element walki o pozycję społeczną. Reguła „Kto pierwszy, ten lepszy” obowiązuje prawie we wszystkich obszarach życia szkolnego: w drodze do stołówki, podczas ustawiania się przed klasą, w wypożyczaniu książek z biblioteki. Ze wzajemnych zależności między światem Ja a światem Innych zostaje wykluczone pojęcie słabości, współczucia, altruistycznej pomocy słabszemu. Jest to niepokojące oblicze szkoły.

Szukając sposobu, który pomógłby wzmocnić i wzbogacić rodzące się dopiero więzi między uczniami, podjęłam z nimi rozmowę o potrzebie tolerancji, wybaczenia, życzliwości, dobroci, solidarności, koleżeństwa, przyjaźni, wyrozumiałości, łagodności, zgody na inność oraz indywidualność. Właściwa do tego typu rozważań okazała się baśń *Kubuś Puchatek* Alana A. Milne'a⁸. Utwór, ukazując zdroworozsądkowe podejście do rzeczywistości, wyartykułował dobitniej wartość życzliwości i pomógł zrozumieć, w jaki sposób między mieszkańcami Stumilowego Lasu, mimo takiego zróżnicowania osobowości, tworzą się trwałe i angażujące związki interpersonalne.

N: Zastanówmy się, w jaki sposób Krzyś stworzył zgrany zespół, w którym zabawki: Kubuś, Prosiaczek, Kłapouchy, Sowa, Tygrys, dogadują się mimo istniejących między nimi różnic.

U: Ja myślę, że zabawki zwierzątka były koleżeńskie, nie wyśmiewały się z siebie, na przykład jak Kubuś z Prosiaczkiem tropili łasice po własnych śladach, to Krzyś nie śmiał się z nich, tylko wyjaśnił Kubusiowi, kto wydeptał ślady, i pocieszył go, że jest najlepszym misiem pod słońcem.

U: Podobnie zareagował Krzyś, gdy Kubuś złapał się na przynętę z miodu w zasadzce na słonie, którą sam zrobił. Powiedział wtedy: „Ach, Misiu, Misiu, okropnie cię lubię”.

U: Miś był łakomczuchem, ale przecież takie są niedźwiadki.

U: Kubuś był łasuchem, ale był też dzielny: w czasie powodzi ratuje Prosiaczka.

⁸ Korzystałam z propozycji W. Żuchowskiej: *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa 1992, s. 204.

- U: Potrafił wymyślić, jak dostać się do Prosiaczka: najpierw wykorzystał garnek po miodzie, potem parasol, żeby razem z Krzysiem uratować Prosiaczka.
- U: Każda z tych zabawek, zresztą podobnie jak ludzie, jest trochę mądra i trochę głupiotka: Sowa nie ma dużo rozumu, ale za to jest uczona i wiedziałaby, jak uratować się z powodzi; Królik nie uczył się z książek, ale zawsze potrafi coś Mądrego wymyślić; Kangurzyca nie jest Mądra, ale bardzo troszczy się o swoje Maleństwo; Kłapouchy zawsze jest ponury i nieszczęśliwy, ale jak dostał zużyte prezenty urodzinowe, to potrafił się z nich cieszyć; Prosiaczek, jak wymyślał pochodzenie swojej rodziny z napisu na złamanej desce, to był głupiotki, ale w trakcie powodzi był dzielny.
- U: Zwierzęta pomagają sobie, są dla siebie bardzo mile; jak wyciągały Kubusia, to wspierały się; szanują się; umieją się zjednoczyć przy organizowaniu Kłapouchemu urodzin; one po prostu lubią siebie nawzajem.
- U: Krzys też się nie przechwalał, bo sam nie był za mądry: napisy na drzewie Sowy były z błędami, nie znał się na geografii i wymyślał jakieś rzeczy o biegunie południowym i biegunie wschodnim i zachodnim.
- U: Wydaje mi się, że jeszcze ważne jest to, że zabawki zwierzątka nie obrażały się na siebie: jak Kangurzyca zorientowała się, że zamiast Maleństwa ma w kieszeni Prosiaczka, to nie mści się na nim, tylko robi mu kąpiel z dużą ilością mydła i daje łyżkę tranu, czego Prosiaczek nienawdził.

W konceptualizacji aspektu wspólnotowego uczniowie zestawiali skromne możliwości z dobrymi chęciami i szlachetnymi dążeniami mieszkańców Stumilowego Lasu. Zauważyli, że sposoby rozwiązywania trudnych sytuacji, perypetii, uczą tego, że każdy ma prawo do słabości i niedoskonałości. Postacie z *Kubusia Puchatka* nie są ani dobre, ani złe, jednoznacznie mądre czy głupie, szlachetne lub zasługujące na potępienie. Ułomności charakteru bohaterów nie są naganne, nikt więc z nich nie szydzi; są naturalne, usprawiedliwione, bo „misiowe”, a przede wszystkim równoważą je dobroć i dzielność. Nigdy skłonności niedźwiadka ani wady pozostałych nie czynią krzywdy innym, co najwyżej sprowadzają niegroźne perypetie na nich samych. Dzieci zauważają, że „każda z tych zabawek, zresztą podobnie jak ludzie, jest trochę mądra i trochę głupiotka: Sowa nie ma dużo rozumu, ale za to jest uczona i wiedziałaby, jak uratować się z powodzi; Królik nie uczył się z książek, ale zawsze potrafi coś Mądrego wymyślić; Kangurzyca nie jest Mądra, ale bardzo troszczy się o swoje Maleństwo; Kłapouchy zawsze jest ponury i nieszczęśliwy, ale jak dostał zużyte prezenty urodzinowe, to potrafił się z nich cieszyć; Prosiaczek, jak wymyślał pochodzenie swojej rodziny z napisu na złamanej desce, to był głupiotki, ale w trakcie powodzi był dzielny”. Uczniowie odkrywają, że wszyscy jesteśmy Innymi i wszyscy jesteśmy sobą, że nosimy inność w samych sobie – odkrywają dwoistość

natury ludzkiej. Uzwyčajnienie zabawek zwierzątek powoduje, że są one nam bliskie, są prawdziwe i zwyczajnie ludzkie; nie stanowią wyidealizowanych wzorów do naśladowania.

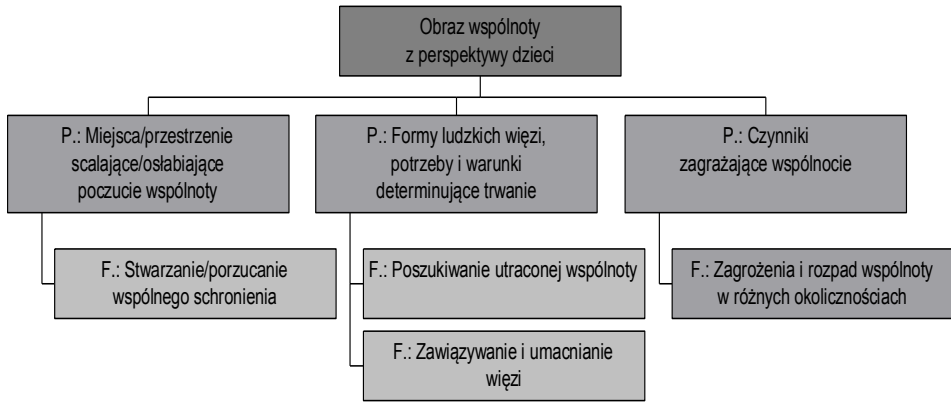
Ciekawe są przemyślenia uczniów o świadomych kontaktach z innością i odmiennością oraz kształtowaniu się tożsamości grupowej. W ich rozumieniu z gotowości do współbycia w zróżnicowanej grupie wynika wspólne działanie zabawek zwierzątek: „Zabawki zwierzątka były koleżeńskie, nie wyśmiewały się z siebie, na przykład jak Kubuś z Prosiaczkiem tropili łasice po własnych śladach”, „Zwierzęta pomagają sobie, są dla siebie bardzo miłe; jak wyciągały Kubusia, to wspierały się, szanują się, umieją się zjednoczyć przy organizowaniu Kłapouchemu urodzin, one po prostu lubią siebie nawzajem”, „Krzyś też się nie przechwalał, bo sam nie był za mądry”. W świecie zabawek Kubuś, Prosiaczek, Kłapouchy, Sowa, Tygrys dogadują się mimo istniejących między nimi różnic, zgadzają się na inność oraz indywidualność współtowarzyszy przygód, a także podejmują próby oswojenia odmienności (historia z porwaniem Maleństwa). Dzieci zauważyły, że reakcja mamy Kangurzycy uczy wyrozumiałości i życzliwości. Obcość zostaje oswojona i jest początkiem porozumienia i bliskości.

Uznaliśmy, że jeśli w społeczności uczniowskiej nie da się uniknąć zróżnicowania (w sposobie myślenia i komunikowania, zachowaniach czy wyglądzie), to konieczne staje się wyrabianie w sobie gotowości do nawiązywania i podtrzymywania dialogu z Innym, jak również stopniowo oswajaniem Obcym. Zajęcia zamknęliśmy konkluzją: to, że inni ludzie inaczej się zachowują, ubierają, że nie są tacy sami jak my, nie jest wystarczającym powodem, by ich odrzucić, a tym bardziej ich sposób bycia. Prawo do bycia innym, do bycia akceptowanym mimo niepowtarzalnych upodobań, myśli, emocji, przysługuje każdemu bez wyjątku.

8.3. Razem z innymi – więzi wspólnotowe

Językowy obraz wspólnoty tworzy się wokół trzech profili. Są to: miejsca (przestrzenie) scalające lub osłabiające poczucie wspólnotowości; formy ludzkiej więzi (struktura, sposoby postępowania) i potrzeby (okoliczności towarzyszące zawiązywaniu i umacnianiu bycia razem, konieczności wynikające z bycia razem), warunki

(czynniki determinujące); czynniki zagrażające wspólnotcie. Konstytuują ten obraz liczne cechy charakterystyczne, dające się zawrzeć w następujących fasetach: stwarzanie kontra porzucanie wspólnotowego schronienia; poszukiwanie utraconej wspólnoty; zawiązywanie i umacnianie więzi; zagrożenia i rozpad wspólnoty w różnych okolicznościach.



Wykres 10. Dziecięce sposoby kategoryzacji aspektu wspólnotowego

Myślenie o miejscach, które sprzyjają zawiązywaniu i umacnianiu bycia razem, ale też osłabiają, a nawet rozbijają poczucie wspólnotowości, zostało zainspirowane lekturą baśni *Królowa Śniegu* H. Ch. Andersena (fragment, gdy Gerda odnajduje Kaya) oraz analizą plakatu do *Królowej Śniegu* Andrzeja Pałowskiego⁹. Teksty (werbalny i wizualny) pozwoliły dzieciom dostrzec dramatyczne konsekwencje porzucenia wspólnoty i zerwania więzów wraz z nieobliczalnymi zagrożeniami czyhającymi w niepewnym świecie zewnętrznym.

Od przemyśleń, że porzucenie wspólnoty jest ryzykowne, a przywrócenie wspólnego bycia jest drogą długą i trudną, przeszliśmy – poprzez lekturę tekstu *Małego Księcia* (fragmenty: *Rozmowa z lisem* oraz *Mały Książę szuka przyjaciół*) Antoine’a de Saint-Exupéry – do rozważań, jakie są fundamenty wspólnoty, co zaowocowało spostrze-

⁹ Inspirację zaczerpnęłam z propozycji zamieszczonych w *Podręczniku do języka polskiego dla klasy IV „TO LUBIĘ!”* Z.A. Kłakówny, B. Dyduch i M. Jędrzychowskiej, s. 122.

zeniem, że wspólnota oznacza taką rzeczywistość, jakiej bardzo się pragnie – utraconą bądź porzuconą. Z nadziei na ponowne bycie we wspólnocie biorą początek gorączkowe próby szukania dróg, które mogą do niej doprowadzić, przywrócić utracone więzi. Rozważania umocniły w dzieciach odczucie, że wspólnota nie jest czymś materialnym – przywodzi na myśl to wszystko, za czym tęsknimy i czego nam brakuje, by nabrać pewności siebie i ufności do innych i poczuć się znów bezpiecznym.

Narastanie myślenia o wspólnocie jako zbiorowości społecznej niewolnej od napięć było możliwe za sprawą powieści *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* Hugh J. Loftinga. Tekst uświadomił dzieciom, że przywilej bycia we wspólnocie wymaga wzajemności. Jeśli wybierasz sposób życia we wspólnocie, coś zyskujesz, ale i coś tracisz. Utrata części wspólnoty zwiastuje brak bezpieczeństwa; wejście do wspólnoty zapowiada rychłą utratę wolności. To jest cena, jaką każdy musi zapłacić.

Rozważania nad aspektem wspólnotowym zamknęliśmy refleksją: warto próbować sporządzić bilans wartości – szans i zagrożeń, jakie kryje poddawane próbie życie we wspólnocie, a więc z przyjaciółmi, i poza wspólnotą, a więc bez przyjaciół. Rozumiejąc zalety i ograniczenia, możemy uniknąć pochopnego zapuszczania się na drogi, o których wiadomo już, że są ślepyimi uliczkami, uniknąć błędów i porażek.

Stwarzanie vs. porzucanie wspólnotowego schronienia

Opis tej fasety pomógł dzieciom zrozumieć, że do zawiązania wspólnoty konieczne jest doświadczenie poczucia bliskości w bezpiecznym i przytulnym miejscu, porzucenie schronienia jest zaś ryzykowne i zwiastuje zagrożenia. Jak ważne jest budowanie wspólnotowego schronienia, pokazały próby wyrażenia tej myśli w przekładzie utworu literackiego na obraz.

Zajęcia zaczęliśmy od wizualizacji. Z materiałów o kontrastowej fakturze (miękkie – twarde), odmiennych walorach kolorystycznych (jasne – ciemne, ciepłe – zimne, łagodne – zdecydowane) oraz różnych kształtach i wielkościach (trójkąty – koła, małe – wielkie) dzieci próbowały symbolicznie stworzyć „ciepły krąg”¹⁰ Gerdy i Kaya z baśni

¹⁰ Posługuję się określeniem Z. Baumana. Por. Z. Bauman, *Wspólnota...*, op. cit., s. 17.

Królowa Śniegu H. Ch. Andersena. Działanie wywołało określony mechanizm skojarzeń związanych z przestrzenią wspólnych spotkań dzieci. To, co uczniowie wprowadzili do świata przedstawionego, jest interpretacyjnym dopełnieniem – swojska przestrzeń nabiera dodatkowych, niedosłownych znaczeń: wyzwala poczucie bezpieczeństwa, ukojenia, intymności.

N: Skomentujcie swoje prace. Dlaczego tak przedstawiliście kryjówkę Kaya i Gerdy?

U: Kryjówkę Kaya i Gerdy zbudowałam przede wszystkim z małych, różowych i zielonych kółeczek, które na górze łączą się ze sobą, w taką jakby bramę z liści i kwiatów.

U: Aby dzieci nie były widoczne dla rodziców, w mojej pracy jest więcej zielonych kółek, czyli pędów grochu.

U: Ponieważ to miejsce było ich schronieniem, koniecznie trzeba obudować je zielonymi kółkami, tam nie mogą być trójkąty, bo w takim miejscu nie byłoby bezpiecznie.

N: Jak myślicie, jak dzieci czuły się w kryjówce pod różami?

U: Na pewno było im tam miło: dookoła pachniały kwiaty, rośliny dawały cień i zasłaniały przed dorosłymi, dlatego można było swobodnie bawić się w tej kryjówce.

U: Dzieci czuły się bezpiecznie, były wśród bliskich, ale były też oddzielone od nich tą zieloną bramą.

U: Rodzice nie wchodzili do kryjówki Kaya i Gerdy, nie przeszkadzali im we wspólnych zabawach – to było tylko ich miejsce.

U: Kay i Gerda lubili ze sobą być, potrafili razem się bawić, czytać książki, a nawet modlić.

U: Zależało im na tym, aby nie popsuć tego, co ich łączyło.

Dzięki wizualizacji dzieci uświadomiły sobie, że miejsce spotkań Kaya i Gerdy jest jak dach, który chroni przed zewnętrznymi niebezpieczeństwami i zapewnia izolację (por. rys. 5 i 6). Kay i Gerda nie czują się wyobcowani, wiedzą, że w każdej chwili mogą opuścić kryjówkę i oczekiwać zrozumienia oraz pomocy. To, co wypełnia ich świat, to naturalne zadomowienie. Wewnątrz schronienia można doświadczyć ciepła emocjonalnego, zrozumienia, poczucia bezpieczeństwa, zaufania. Przestrzeń kryjówki jest oswojona i uczłowieczona. Uczniowie odkryli, że gdy skuszeni urokami rzeczywistości i obietnicami bez pokrycia porzucamy wspólnotowe schronienie, musimy mieć się na baczności (uważać, z kim nawiązujemy kontakt). Na zewnątrz bowiem czyhają wszelkiego rodzaju niebezpieczeństwa.

Ćwiczenie z zastosowaniem symbolicznej wizualizacji pomogło w zobrazowaniu relacji między tym, co powinno dawać wewnątrz, a tym, czym grozi świat na zewnątrz. Przeciwstawione sobie ciepłe i zimne barwy figur oraz ich wielkość i faktura posłużyły dzieciom do uwypuklenia ostrego kontrastu między bezpieczną przestrzenią różanej kryjówki a groźną przestrzenią pałacu Królowej Śniegu:

- N: Jakimi kolorami, kształtami oraz materiałami wypełnicie przestrzeń pałacu Królowej Śniegu?
- U: Bładoniebieskie, białe i szare trójkąty.
- U: Te trójkąty muszą być błyszczące i wielkie, tak jak sale pałacu były wielkie, puste, lodowato zimne i błyszczące.
- U: To muszą być ostre trójkąty, tak jak sople lodu, a ostrza wymierzone są w ciebie.
- N: Jak się można czuć w takim otoczeniu?
- U: Mnie te trójkąty kojarzą się z takimi lodowatymi górami, czasami mówi się o nich, że są piękne, ale lepiej się do nich nie zbliżać, bo są bardzo niebezpieczne.
- U: W pałacu Kay przez czary nie odczuwał zimna; Królowa Śniegu przez pocałunki spowodowała, że Kay nie reagował na zimno.
- U: Chodził i zbierał ostre kawałki lodu, które w jego oczach były piękne i ważne.
- U: Z figur lodowej łamigłównicy musiał ułożyć mądre słowo *wieczność*. Królowa przyrzekła mu, że jeśli ułoży to słowo, stanie się niezależny i ona podaruje mu cały świat.
- U: Obiecała mu jeszcze parę nowych łyżew.
- U: Kay był potrzebny Królowej tylko do tego, żeby ułożyć to hasło, ona nie kochała go tak jak Gerda.
- U: Była samolubna, chciała tylko, żeby Kay ją podziwiał, nic ją nie obchodziły jego uczucia.

W warstwie przedstawieniowej dzieci podjęły próbę zwizualizowania negatywnych skojarzeń i wyobrażeń związanych z miejscem panowania władczyni: przenikliwego i uciążliwego chłodu pałacu oraz oziębłości i obojętności Królowej. Przestrzeń pałacu dzieci wypełniły granatowymi oraz bładoniebieskimi trójkątami. Niepokój, napięcie, groźbę pałacowej przestrzeni spotęgował układ użytych w wizualizacji trójkątów: „To muszą być ostre trójkąty, tak jak sople lodu, a ostrza wymierzone są w ciebie”. Niebezpieczną i odpychającą przestrzeń pałacu dzieci zredukowały do „lodowatych gór, o których się mówi, że są piękne, ale do których lepiej się nie zbliżać, bo są bardzo niebezpieczne”.

Działania na symbolach umocniły refleksję na temat obcego, wrogiego świata zawładniętego przez diabelską moc Królowej. Uczniowie odkryli, że zło jest wszędzie i obejmuje panowanie: „rozsypało się po

całym świecie”. Wypełnia świat dookoła i przenika do wnętrza: powolnego i nieuniknionego zastygania uczuć doświadcza Kay, któremu odłamek diabelskiego szkła wpadł do oka i opanował serce. Czarodziejski odłamek, a więc – wydawałoby się – znikomy bodziec, mógł pozbawić Kaya uczuć i zarządzać jego wolą oraz pragnieniami. Śmiertelnie zagrożony, nie dostrzega swej odmiany i bezwiednie poddaje się złu:

- N: Co spowodowało, że Kay opuszcza dom i wyrusza do pałacu Królowej Śniegu?
U: Odłamek diabelskiego szkła wpada do oka i serca Kaya; to diabelskie szkło rozsypało się po całym świecie.
U: Od tej pory Kay widział wszystko na odwrót: to, co wielkie i ładne, odbijało się jako małe i brzydkie.
U: Dostrzegał tylko to, co było złe, przez odłamek szkła każdą wadę można było od razu zauważyć.
U: U Kaya zło miało podwójną moc: wpadło nie tylko do oka, ale przede wszystkim do serca. A wtedy działa się rzecz okropna: serce stawało się bryłą lodu.
U: Po tych czarach zapomniał o Gerdzie, o babci i o rodzicach; zniknęły w nim uczucia, nie potrafił już się modlić. Tylko Królowa Śniegu była dla niego ważna i piękna.
U: Dla Kaya była ona mądrością, przy niej umiał liczyć w pamięci i nawet z ułamkami, wiedział, ile mil kwadratowych liczy kraj i ile ma mieszkańców.

Dzieci odkryły, że w pałacu Królowej Śniegu liczy się tylko chłodna kalkulacja, która wyparła uczucia. Zła Królowa odcina pamięć Kaya o utraconej szczęśliwej przeszłości; marzenia o władzy nad światem zmieniają chłopca w bezduszną, obojętną, nieczułą na dawne więzi istotę.

Poszukiwanie utraconej wspólnoty

Podjęty wątek rozszerzyliśmy w rozmowie o możliwościach odbudowania utraconej wspólnoty. Dzieci uświadomiły sobie, że aby wyrwać Kaya z mocy zła, Gerda musi opuścić dom i wyruszyć w samotną i niebezpieczną wędrówkę do pałacu Królowej Śniegu. Zadanie przeraża jej możliwości, ale znajduje w sobie odwagę, siłę i niezwykłą wytrwałość.

Próby zwizualizowania drogi z domu do pałacu oraz trudności, jakim musiała sprostać Gerda, aby odnaleźć Kaya i uratować mu życie, obudziły w uczniach refleksję, że życie poświęcone odzyskiwaniu wspólnoty pełne jest przeszkód, a jej podtrzymywanie wymaga wielkiego uczucia, które daje siłę w walce z przeciwnikiem:

- N: Dlaczego Gerda wyrusza w podróż?
- U: Bo go kochała i chciała odzyskać przyjaciela; zależało jej na Kayu; chciała go uratować przed Królową Śniegu.
- U: To był jej jedyny przyjaciel, dobrze się z nim rozumiała.
- N: Wielka wyprawa wymaga przygotowania. Dlaczego Gerda nie zaplanowała szczegółowo podróży?
- U: Gerda długo czekała na Kaya, ale on się nie zjawiał, a ludzie mówili, że utonął. Jednak ona przeczuwała, że Kay żyje, chyba serce jej to podpowiadało, bo w książce jest napisane, że rozmawiała z promieniami słońca i ptakami, ale one nie potrafią mówić.
- U: Aby dowiedzieć się od rzeki, czy Kay żyje, ofiarowała rzece czerwone buciki, czyli to, co miała najcenniejsze.
- U: Gerda wyruszyła w samotną podróż nie dla przyjemności czy przygody, chce ratować przyjaciela.
- U: Jej podróż rozpoczyna się trochę przez przypadek: wsiada do łodzi, aby wrzucić buciki, a prąd rzeki wznosi jej łódź.
- U: Gerda nie przewidziała, że to się stanie, dlatego wyrusza bez przygotowania, brakowało jej ciepłego ubrania, butów, jedzenia, mapy drogi do pałacu.
- N: Dlaczego mimo przeszkód nie wycofała się z poszukiwań?
- U: Gerda miała wielką moc, to chyba było uczucie, jakim darzyła Kaya. Dzięki niemu mogła znosić wszystkie trudy, zdobywała pomoc ludzi i zwierząt.
- U: Nikt jej nie kazał, nikt jej nie namawiał, sama podejmuje decyzję o poszukiwaniach.
- U: To uczucie do Kaya było najważniejsze, ważniejsze niż chłód, strach, niebezpieczeństwo.
- U: Bo ona chciała go odzyskać; traktowała go jak swojego brata, bo byli wielkimi przyjaciółmi.
- N: Czy wy bylibyście gotowi poświęcić się dla swojego przyjaciela i wybrać się w taką trudną podróż? Czy warto podejmować taki wysiłek?
- U: Ja bym się bał, że mi się coś stanie. Chyba poprosiłbym o pomoc osoby dorosłe.
- U: Ja szukałam kiedyś swojego psa: na początku wierzyłam w to, że go znajdę, chodziłam i pytałam o niego we wszystkich miejscach, w których razem byliśmy, ale potem poszukiwania były coraz trudniejsze, zaczęłam tracić nadzieję. I dlatego podziwiam Gerdę, że tak długo szukała przyjaciela, dzielnie znosiła cierpienia i wytrwała do końca.

Zadanie, które polegało na konstruowaniu mapy wędrówki, miało dobitnie uświadomić, jak długie i trudne jest odzyskiwanie wspólnoty: przeszkodą może być zmęczenie, które potęguje lęki i niepewność, a pragnienie wytnienia i spokoju jest tak kuszące, że łatwo zawrócić z obranej drogi i zrezygnować z celu. Dzieci dostrzegły, że w zmaganiach z trudnościami i własną słabością Gerdzie pomagało niegasnące uczucie, jakim darzyła Kaya. Wypowiedzi interpretujące sens wędrówki Gerdy wskazują, że nie przeoczyły bezmiaru jej udręki: samo

odnalezienie Kaya nie mogło wynagrodzić tej wytrwałości, stał się on bowiem częścią okrutnego, zimnego, martwego świata.

Dzieci uświadomiły sobie też, że autentyczna wspólnota nie jest wcale łatwa: budzi lęki i niepewność, zamiast je uśmierzyć. Wymaga nieustannej gotowości do niesienia pomocy i znoszenia trudów. Dzielność Gerdy, jej żarliwa próba odzyskania przyjaciela, ma heroiczny wymiar, choć nie dotyczy spraw wielkich; ma tylko uratować uczucia, bez których niemożliwe jest trwanie wspólnoty. Bycia razem trzeba zatem nieustannie strzec i nieustępliwie bronić. Rozważania te wyzwoliły pokłady nieoczekiwane złożonej wiedzy opartej na osobistych doświadczeniach i całe łańcuchy niebanalnych, odkrywczych skojarzeń.

Ćwiczenia z zastosowaniem wizualizacji, w których działania na symbolach umocniły refleksję nad siłą uczuć w ratowaniu wspólnoty, dopełniłszy analizą intensywnie metaforycznego plakatu A. Pagowskiego:

N: Jak na plakacie przedstawiony jest Kay?

U: Widać tylko bładoniebieską głowę Kaya, z włosami, nosem, ustami, ale bez oczu. To tak, jakby on już nie żył.

U: Tam, gdzie powinny być oczy, są takie jakby sople z lodu, Kay zmienia się w bryłę lodu.

U: Jego usta nie są czerwone, tylko takie sine, zamrożnięte. Jak mnie jest zimno, to moje usta też zmieniają kolor.

U: Skóra Kaya też jest blada i sina, nie ma już w nim życia.

N: W jakim otoczeniu widzimy Kaya?

U: Na samej górze są bardzo spiczaste, bładoniebieskie góry, a nad głową Kaya trójkątne oczy Królowej; te oczy są złe, wyglądają tak, jakby chciały się wbić w głowę Kaya, jakby Królowa kierowała myśleniem Kaya.

U: Oczy muszą być na górze, bo Królowa Śniegu spogląda na Kaya; ona go otacza, spogląda na niego i na cały świat.

U: Oczy Królowej Śniegu są niedobre, gniewne, źle mi się kojarzą, mówi się, że komuś źle patrzy z oczu; Królowej źle patrzyło z oczu.

U: Oczy Królowej też są bładoniebieskie, cały ten świat jest bładoniebieski – od razu widać, że panuje w nim zła królowa.

U: A dla mnie te oczy są jak złe rogi.

U: Te ostre szczyty mogą się też kojarzyć z koroną – bo przecież ten świat to było królestwo Królowej Śniegu.

U: W tym świecie rządzi Królowa, tam nic nie żyje.

U: Tylko jeden element nie pasuje do bładoniebieskiego świata złej Królowej, to jest czerwone serce.

U: To serce nie jest chyba Kaya, bo ono jest odwrócone, to tak, jakby ktoś tobie je chciał ofiarować, a tutaj Gerda Kayowi.

U: Serce Kaya Królowa zamieniła w lód, czerwone serce to miłość i nadzieja Gerdy.

U: Zamarzające serce może się roztapiać, odtajać; serce Gerdy oznacza uwolnienie. Gerda była pełna miłości, całowała oczy, buzię, ręce i nogi Kaya, a one ożywały i zaczynały się roztapiać.

U: I to widać na tym plakacie: na górze są ostre szczyty gór, które mogą być pałacem lub koroną, u dołu już nie ma kawałków lodu, bo zaczynają się rozplýwać.

U: Kay, jak odzyskał życie, zaczął płakać, przez co rozkruszyły się szkiełka z serca i oka.

N: Jak zakończyłaby się historia Kaya, gdyby nie poświęcenie Gerdy?

U: Kay zginąłby, on był już w świecie martwym.

W syntetycznym i głębokim metaforycznie plakacie A. Paęowskiego uczniowie uchwycili symbolikę barw i kształtów. Bładoniebieski, martwy świat (szczyty gór, pałac, korona) to królestwo, w którym władzę sprawuje Zło. Królowa roztacza swoje panowanie nad sercem i myślami Kaya. Pod jej złym okiem, lodowatym spojrzeniem („Te oczy są złe, wyglądają tak, jakby chciały się wbić w głowę Kaya, jakby Królowa kierowała myśleniem Kaya”, „Oczy Królowej Śniegu są niedobre, gniewne, źle mi się kojarzą, mówi się, że komuś źle patrzy z oczu; Królowej źle patrzyło z oczu”), Kay staje się bryłą lodu: stygnie jego krew i zamiera serce („Skóra Kaya też jest biała i sina”, „W miejscu oczu pojawiają się sople lodu”, „Jego usta nie są czerwone, tylko sine”). To zlodowacenie dzieci wiąże z ustaniem wszelkich życiowych czynności i śmiercią uczuć. Fizyczne doświadczenie zimna przeobraziło się w symboliczne zniewolenie przez zło, gorsze niż ustanie wszelkiego życia.

Dzieci spostrzegły, że taki sens podpowiada jeden centralnie usytuowany element, który nie należy do bładoniebieskiego zimnego świata: jest nim czerwone serce. Ono w dziecięcym rozumieniu symbolizuje więzi: Gerda, ofiarowując swoje serce Kayowi, przywraca go do świata żywych. Ogień uczucia ogarnia wszystkie przedmioty znajdujące się w bładoniebieskiej przestrzeni: „Na górze są ostre szczyty gór, które mogą być pałacem lub koroną, u dołu już nie ma kawałków lodu, bo zaczynają się rozplýwać”. Trafne odczytanie metafory płomienia ‘uczucia’ jest rezultatem uważnego spojrzenia, pobudzonej wyobraźni, ale wynika też z przyswojonej wiedzy kulturowej. W kulturze czerwień jest symbolem energii, zapału, odwagi i miłości.

Tak więc „doświadczenie wspólnoty”, które dokonało się za sprawą postaci literackich, stało się częścią świadomości, że jedność trzeba tworzyć przez głębokie przywiązanie, współczucie i odpowiedzialność, z czego może się zrodzić bezgraniczne oddanie.

Zawiazywanie i umacnianie bycia razem

Problematyka wprowadzona przez lekturę *Królowej Śniegu* została poszerzona w rozmowach o tekście *Mały Książę* A. de Saint-Exupéry (fragmenty: *Mały Książę szuka przyjaciół* oraz *Rozmowa z lisem*). Zainicjowana dyskusja utrwaliła w dzieciach przeświadczenie, że o powodzeniu wspólnoty decyduje kilka istotnych czynników. Najważniejszym jest bliski kontakt osób pragnących stworzyć wspólnotę:

- N: Jak się czujemy, gdy ktoś patrzy na nas z góry? Czy taka sytuacja ułatwia, czy raczej utrudnia nawiązanie kontaktu?
- U: Jak się z kimś rozmawia, to ważne jest, aby móc patrzeć tej osobie w oczy, wtedy od razu widać, co ta osoba o tobie myśli.
- U: Jeśli ktoś jest od nas wyższy, to my znacznie gorzej się czujemy, wydaje się nam, że jesteśmy gorsi, to znaczy słabsi, mniej sprawni, mniej wiemy.
- N: W jakim celu Mały Książę wspiął się na wysoką górę? Chciał podziwiać, chciał więcej dostrzec, zdobywa szczyty – jest alpinistą...
- U: Mały Książę szuka przyjaciela i dlatego wchodzi na wysoką górę, żeby od razu zobaczyć całą planetę i wszystkich ludzi.
- U: Stoi na szczycie bardzo ostrej góry, odwrócony jest do nas tyłem, dlatego nie wiemy, co obserwuje.
- U: Może spogląda w dół, ale z tej wysokości nie mógłby nawet zobaczyć osoby, a co dopiero zaprzyjaźnić się z nią.
- U: Ale Mały Książę nie był z naszej planety, dlatego nie wiedział, że z góry nie można zobaczyć ludzi, bo są za mali.
- U: Myli echo z mową ludzi i myśli, że rozmawia z ludźmi, którzy powtarzają to, co im się mówi. Na jego planecie miał różę, która zawsze mówiła pierwsza.
- U: Ziemia jest dla niego sucha, spiczasta i słona, a ludziom brak fantazji.
- N: Zastanówmy się, w jaki sposób próbuje nawiązać kontakt. Spróbujmy ustalić, jakie wysłała sygnały.
- U: Mały Książę podejmuje kilka prób: najpierw się wita, to znaczy mówi „Dzień dobry”, potem pyta „Kim jesteście?”, zaprasza: „Bądźcie mymi przyjaciółmi”, i na końcu wyjaśnia, że jest samotny i chciałby znaleźć przyjaciela.
- N: Jak zakończyły się poszukiwania przyjaciela?
- U: Mały Książę nie znalazł przyjaciela, bo nie wiedział, jak go odszukać na Ziemi i jak się z nim zapoznać.
- U: Ale to wcale nie jest też tak, że jak kogoś spotykasz, to on jest od razu twoim przyjacielem.
- U: Mały Książę musiałby bardzo dużo się nauczyć, żeby zaprzyjaźnić się z kimś na Ziemi.

Nietypowa sytuacja inicjująca rozmowę o tekście (z wysokiej drabiny odtwarzałam nawoływanie w nieokreślonej przestrzeni) była sygnałem „wołania w pustkę”. Zaznaczenie dystansu pomogło dzieciom

zrozumieć, jak ważny przy nawiązaniu znajomości jest pierwszy kontakt. Dzieci trafnie zauważyły, że ze spojrzenia możemy odczytać, jakimi uczuciami darzy nas rozmówca. Jeśli na przykład ktoś jest wyższy i nie ma z nim kontaktu wzrokowego, to zaciera się relacja równorzędności. Sytuacja taka znacznie utrudnia nawiązanie znajomości, które stanowi początek przyjaźni.

Dzieci odkryły, że podjęte przez Małego Księcia próby nawiązania kontaktu i znalezienia przyjaciela są skazane na niepowodzenie: nie z wysokiej góry zdobywa się przyjaźń. Góra powoduje dystans; stamtąd nie można dostrzec ludzi – są zbyt mali. Zachowanie Małego Księcia uczniowie usprawiedliwiają tym, że nie zna on Ziemi i nie rozumie zachowań jej mieszkańców: „nie wiedział, że z góry nie można zobaczyć ludzi, bo są za mali”, „myli echo z mową ludzi”. Wysyłane przez niego, zwielokrotnione przez echo sygnały (wita się, pyta, zaprasza, wyjaśnia) nie przynoszą spodziewanego rezultatu. Cały wysiłek na nic, wołał w pustkę.

Odpowiedzi na pytanie, co trzeba zrobić, aby znaleźć przyjaciela, szukaliśmy w *Rozmowie z lisem*. W rozumieniu dzieci lis udziela prawdziwej lekcji zawiązywania i umacniania bycia razem. Od razu zauważa w zachowaniu Małego Księcia, że jest on wyobcowany. Ponieważ lis sam pragnie przyjaźni, próbuje wyjaśnić, w jaki sposób tworzy się wszelka wspólnota. Posługuje się w tym celu dwoma elementarnymi pojęciami: „oswoić” i „stworzyć więzy”. Ich sens rozważa, odwołując się do przykładów, wyjaśniając, dociekając. W końcu formułuje najpełniejsze objaśnienie: „Dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu”. Sentencjonalny charakter tej wypowiedzi pobudził dzieci do myślenia:

N: Co zdaniem lisa trzeba zrobić, aby znaleźć przyjaciela?

U: Lis zaczął uczyć Małego Księcia, jak na Ziemi ludzie zaprzyjaźniają się ze sobą: najpierw trzeba „oswoić”, to znaczy „stworzyć więzy”.

U: Spośród wielu koleżanek wybierasz sobie jedną, z którą chcesz się zaprzyjaźnić, ale i ona musi ciebie wybrać; na siłę nie można zdobyć przyjaciela, ale jak już masz przyjaciela, to nie jesteś samotny, możesz powiedzieć mu o swoich problemach, a on cię pocieszy.

U: To oznacza, że osoby, które stworzą więzy, zaczynają siebie potrzebować.

U: Ale nie tylko osoby, także ludzie i zwierzęta oswajają się ze sobą i zaczynają się potrzebować.

U: Lis powiedział, że jak byłby oswojony, to jego życie nabrałoby blasku, co oznaczało, że z daleka rozpoznawałby kroki Małego Księcia, a zboże przypominałoby mu złocisty kolor włosów Małego Księcia.

U: I powiedział, że poznaje się tylko to, co się oswoi, to tak jak z moim psem, on z daleka rozpoznaje moje kroki i macha ogonem, bo się cieszy.

- U: Ja myślę, że z tym blaskiem to jest tak, że jak ja widzę z daleka przyjaciółkę to od razu się uśmiecham, cieszę się też, jak możemy po szkole się spotkać.
- U: Do stworzenia więzów potrzebny jest czas, a ludzie nie mają czasu, więc nie mają przyjaciół.
- U: Aby kogoś oswoić, trzeba być bardzo cierpliwym i na początku nie za wiele mówić, bo przez mówienie można się pokłócić.
- U: Ważne jest też to, żeby spotykać się ze sobą o ustalonej godzinie i umieć odróżniać dni spotkania z przyjacielem od innych dni.
- U: Najważniejsze jest jednak serce, to znaczy uczucie; lis powiedział: „Dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu”.
- U: I jeszcze to, że za osobę oswojoną stajesz się odpowiedzialny, martwisz się o nią, przeżywasz jej radości i smutki.

Dzieci więc odkrywają, że oswajanie, czyli tworzenie więzi, rozpoczyna się od wyodrębnienia kogoś z anonimowego tłumu, z masy, od przyznania wybranej osobie statusu jedyności: „Spośród wielu koleżanek wybierasz sobie jedną, z którą chcesz się zaprzyjaźnić, ale i ona musi ciebie wybrać; na siłę nie można zdobyć przyjaciela”.

Uświadamiają sobie zatem, że pragnienie życia we wspólnocie musi być wzajemne: „Osoby, które stworzą więzy, zaczynają siebie potrzebować”, czyli zaczynają odczuwać potrzebę przynależenia do wspólnoty. Świadomość, że nie jest się samym i że inni dzielają nasze osobiste pragnienia, działa kojąco: „Jak już masz przyjaciela, to nie jesteś samotny, możesz powiedzieć mu o swoich problemach, a on cię pocieszy”. Punktem wyjścia do zadzierzgnięcia wszelkiej więzi jest zatem obopólne, wiążące uczucie, czyli prawdziwa wola tych, którzy chcą podążać razem; i właściwie dzięki takiemu – i tylko takiemu – pojmowaniu wspólnoty ludzie pozostają w zgodzie mimo istniejących między nimi różnic.

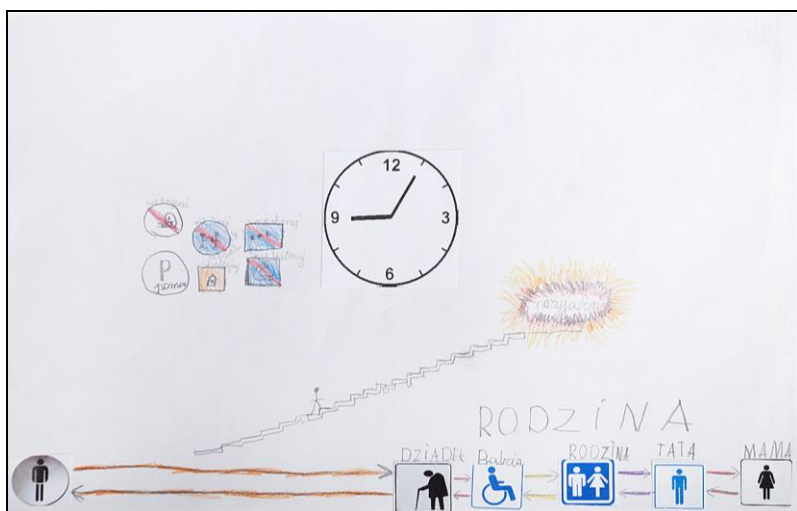
Na gruncie tych dziecięcych przemyśleń zrodziły się następne: wspólnotowe bycie razem wymaga wiele czasu, cierpliwości, wysiłku, nawet rytuału. Zawiązywana i umacniana wspólnota nadaje życiu blask i wartość: „Ja myślę, że z tym blaskiem to jest tak, że jak ja widzę z daleka przyjaciółkę, to od razu się uśmiecham, cieszę się też, jak możemy po szkole się spotkać”. Równocześnie jednak dzieci zauważają, że wspólne bycie razem wymaga odpowiedzialności i – przez to, że angażuje serce – niejednokrotnie naraża na cierpienie: „Za osobę oswojoną stajesz się odpowiedzialny, martwisz się o nią, przeżywasz jej radości i smutki”. Myśl dzieci wkracza tu już w sferę aksjologii, a wielowymiarowość przemyśleń każe się zatrzymać i zastanowić nad otwartością umysłów.

Pierwsze komentarze, oparte głównie na własnych doświadczeniach, rozwinęły się w skojarzenia zainspirowane wizualizacją symbolicznej „drogi do wspólnoty”. Uczniowie mieli się zastanowić i przedyskutować pytania-problemy, a następnie przy użyciu kształtów i kolorów wyrazić swoje przemyślenia. Konkretyzacja plastyczna była propozycją innego spojrzenia na dobrze znaną rzeczywistość. Za pomocą różnych materiałów (ilustracje postaci ludzkich: dzieci, dorosłych, osób starszych i kalekich, rysunki zegara i wagi, pomoce do zaprojektowania piktogramów) dzieci obrazowały wspólnotowe bycie razem. Każde z nich wybierało własny sposób zwizualizowania drogi, przeszkód towarzyszących poszukiwaniom wspólnoty, obiektu przyjaźni, zasad obowiązujących przyjaciół i oczekiwań wobec przyjaciela. Ćwiczenia z zastosowaniem wizualizacji ukierunkowały wybrane pytania-problemy:

- Jaka jest droga do przyjaźni: długa – krótka, trudna – łatwa?
- Z jakimi przeszkodami możemy mieć do czynienia, jakie przeszkody musimy pokonywać, aby zdobyć przyjaciela? Czy warto się starać?
- Kto może zostać przyjacielem? Jaka jest różnica między kolegą a przyjacielem? Jak to się dzieje, że kolega staje się przyjacielem? Czy wystarczy się lubić? Czy z każdym można się zaprzyjaźnić? Jakie są wymagania, które stawiamy innym? A sobie?
- Jakie zasady obowiązują przyjaciół? Dlaczego? Jakie wymagania mamy wobec przyjaźni? Czy z przyjaciela/kolegi można się śmiać? Czy przyjaciela/kolegę można okłamać? Co to znaczy „zawieść się na kimsz”? W jakich sytuacjach złościsz się na przyjaciela albo on na ciebie? Czy kolega/przyjaciel wybacza? Czy na przyjaciela zawsze można liczyć? Przyjaciół poznaje się w biedzie czy również w chwilach radosnych?
- Określmy czas, jakiego potrzebujemy, aby zdobyć przyjaciela. Jak długo trwa zdobywanie przyjaciela? Mówimy o miłości od pierwszego wejrzenia – czy z przyjaźnią jest podobnie? Na czym polega „prawdziwa przyjaźń”?
- Jakie są zalety przyjaźni? Spróbujmy określić ciężar przyjaźni: ważymy zalety i ograniczenia wynikające z przyjaźni (życie z przyjacielem i życie bez przyjaciela).

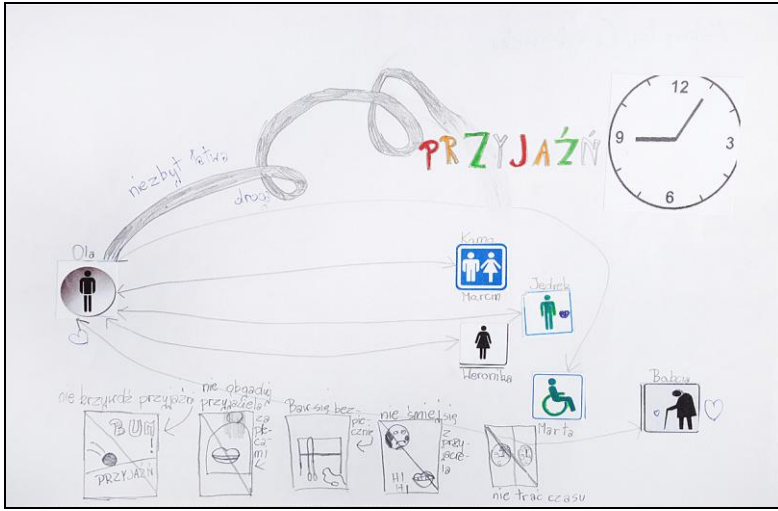
Wizualizacja okazała się dobrym przygotowaniem do dyskusji o wspólnotowym byciu razem, sprzyjała rozpatrywaniu różnych aspektów wspólnoty oraz dzieleniu się osobistymi doświadczeniami, emo-

- schodkowej o kierunku wznoszącym: w fazie wzrostu dokonuje się scalenie ludzkich więzi, przez złagodzenie lub pozbycie się tego, co sprawia członkom wspólnoty największy ból, oraz wyzbycie się negatywnych emocji i uczuć; fazę spowalniającą proces tworzenia się więzi wywołują zaś wcześniej niewidoczne i nieoczekiwane negatywne aspekty wspólnego bycia razem, które stwarzają nowe powody do zmartwienia: „W rodzinie jest taki czas, w którym wszystko układa się dobrze: rodzice mają spokój w pracy, my w szkole i wtedy w domu jest radośnie, ale po tym czasie znów coś się przydarza, co rozbija ten spokój, i wtedy łatwo o kłótnię”;



Rys. 8. Wizualizacja drogi do przyjaźni (linia schodkowa)

- spirali, która symbolizuje uwikłanie i splątanie ludzkich więzi w rozległej/zawilej/gęstej sieci powiązań między różnymi członkami wspólnoty; „osoby w grupie” prawie nigdy nie są jednomyślne, gdy chodzi o wskazanie, co wymaga zmiany. Zdaniem dzieci istnieją uzasadnione powody, żeby owe drogi się nie zbiegły: „Jak jesteśmy w jakiejś grupie, to często się zdarza, że mamy różne plany i pomysły na życie, i wtedy nasze drogi nigdy się nie spotkają”, „A oprócz tego to, co dla mnie jest ważne, dla innej osoby może być zupełnie nieważne”;



Rys. 9. Wizualizacja drogi do przyjaźni (linia spiralna)

- linii krzywej, wygiętej w łuk, która posłużyła dzieciom do zobrazowania zmienności uczuć towarzyszących budowaniu wspólnoty; kierunek wznoszący / nachylenie „pod górę” zyskuje minusowe wartościowanie, oznaczone jest znakiem wielkości ujemnej i obrazuje uczucia negatywne, a droga „z góry”, wyposażona w serca, obrazuje pozytywne uczucia bycia razem;



Rys. 10. Wizualizacja drogi do przyjaźni (linia wygięta w łuk)

- łagodnej linii prostej o trendzie wzrostowym, ozdobionej kilkoma atrybutami (kwiaty o cieplej barwie, uśmiechnięte buźki, małe serca), dzięki którym dzieci wyrażają intensywność przeżywanego uczucia. „Życie usłane różami” to wygodne i szczęśliwe bycie razem.

Przeszkody towarzyszące poszukiwaniu wspólnoty

Dzieci odkryły, że mimo istnienia wielu form ludzkich wspólnot bycie razem zagrożone jest nietrwałością, pozostaje kruche i podatne na zranienia. Wymaga zatem ciągłej troski, a nawet obrony. Marzenie o wspólnocie dającej poczucie pewności i stabilizacji może przynieść rozczarowanie. Rzeczywiście istniejąca wspólnota poddawana jest nieustannym próbom – atakowana podstępami przez wrogów zewnętrznych bądź targana wewnętrzną niezgodą („przemoc, gniew, krzyk, pomówienia, wyśmiewanie się, obietnice bez pokrycia”). Dzieci uświadomiły sobie też, że świat zewnętrzny rozbija wspólnotę, nęcąc w niezliczonej liczbie ofert obietnicami spełnienia, szybkiego osiągnięcia celów i łatwego rozwiązania życiowych problemów („ryzykowne zabawy w miejscach niedozwolonych, marnotrawienie czasu, nakłanianie do spożywania alkoholu, palenia papierosów i zażywania narkotyków”). Uczniowie twierdzą też, że konflikty wewnętrzne wspólnoty nie umacniają i nie jednoczą cierpiących; częściej dzielą i osłabiają więzi. Jeśli wspólnoty nie łączy jakaś „wspólna sprawa”, trudno działać zgodnie: „Jak ktoś, kto mówi, że jest twoim przyjacielem, namawia cię do złego, to ty później cierpisz przez niego, a on wcale ci nie współczuje”, „Często jest też tak, że osoby namawiają cię do czegoś, ale myślą tylko o własnych korzyściach”, „Jak dwóch kolegów się bije, to żaden z nich nie chce pierwszy przeprosić i przyznać się do winy”. W tym sensie konflikt, nawet jeśli od początku jest utajony, sprawia, że kurczą się możliwości powstrzymania rozpadu wspólnoty, a tym bardziej jej odbudowania.

Zobowiązania w ramach wspólnoty

Dzieci zauważyły też, że równie ważna jak łatwość włączenia się w życie wspólnoty powinna być umiejętność wycofania się z niej w odpowiednim momencie. Ich zdaniem wspólnota jest „dobra”

dopóty, dopóki spełnia jednostkowe oczekiwania. W sytuacji rozczarowania jej członkowie powinni podejmować decyzje o opuszczeniu grupy: „Jak koleżdy zmuszają cię do złego, to ty nie możesz tego słuchać i musisz odejść od nich, nawet wtedy, gdy mówią, że jeśli nie wykonasz tego, co ci rozkazują, to będzie koniec przyjaźni”. Dzieci dostrzegły, że w przypadku więzi rówieśniczych niebezpieczne jest wymuszanie (groźbami) bezwarunkowego podporządkowania na członkach grupy.

Wspólnota w świadomości dzieci powinna być elastyczna (elastyczność, czyli wypracowana umiejętność dostosowania, pozwala jednostce dołączać do rozmaitych grup), poszukiwana więź nie może krępować tych, którzy ją znaleźli. Raz zadeklarowane posłuszeństwo w żadnym razie nie powinno być nieodwołalne: zobowiązanie stworzone przez wybory nie powinno być niedogodnością, a co dopiero wykluczać przyszłe, odmienne.

Członkowie wspólnoty i obowiązujące ich zasady

Osoby współodpowiedzialne za więzi międzyludzkie to w rozumieniu dzieci najbliżsi (mama, tata, babcia, siostra, brat), członkowie dalszej rodziny (kuzyn, kuzynka, wujek, ciocia), a także koleżdy i koleżanki z klasy. Dzieci odkryły, że punktem wyjścia wszelkiej więzi jest podzielane przez wszystkich wzajemne (nigdy nie musimy z niepokojem pytać: „Co masz na myśli?”), „milczące” (intuicyjnie wypracowane i uwewnętrznione) oraz „naturalne” (tak oczywiste, że umyka uwadze) rozumienie się wszystkich jej członków („Jak panuje zrozumienie w domu, to członkowie rodziny nie mówią za każdym razem: «Ale jest wspaniale i cudownie»”, „Jak z przyjaciółką dobrze się układa, to się czuje i nie trzeba o tym mówić”). Dzieci dostrzegają też współzależność swobody i odpowiedzialności, które zawsze gwarantują członkom wspólnoty współczucie i pomoc.

Namysł nad próbą zrozumienia zasad obowiązujących członków wspólnoty dzieci rozwinęły w rozmowie o zaprojektowanych przez siebie piktogramach:

- litera *P*, powiązana ze znakiem krzyża z karetki pogotowia, ilustrowała niezmienną gotowość do oferowania pomocy;
- uśmiechnięta buzia, ucho i dwie dłonie w przyjaznym geście uosabiały wzajemne rozumienie się, potrzebę dzielenia pozytywnych emocji i uczuć, umiejętność słuchania przyjaciela;

– sztucce oraz słuchawka telefonu oddawały konieczność zacieśniania więzi dzięki wspólnym spotkaniom oraz częstym rozmowom.

Pojęcie wspólnoty obrastało, jak widać, znaczeniami, wypełniało się coraz głębszym sensem.

Proces zawiązywania wspólnoty

W przekonaniu dzieci zawiązywanie i utrwalanie ludzkich więzi wymaga czasu, długiej perspektywy. Ten aspekt wspólnoty uczniowie wyrazili za pomocą makiety zegara. Czas bowiem splata rzeczywistą wspólnotę w pasmo długotrwałych zobowiązań etycznych, niezbywalnych praw i niemożliwych do odrzucenia obowiązków, to umowa od kołyski po grób: „Przyjaciele są sobie wierni, jak sobie coś obiecują, to nigdy nie złamią przysięgi”, „Przyjacielowi możesz zaufać i masz pewność, że on cię nie zawiedzie”, „Jak naprawdę z kimś jesteś, to masz prawa, ale i obowiązki wobec przyjaciela, nie możesz go opuścić, gdy on ciebie potrzebuje”.

Kontakty zawiązujące się w krótkim czasie tak naprawdę nie łączą – są więziami bez konsekwencji. Na ogół kończą się w chwili, gdy powinny stać się początkiem takich prawdziwych: „Przyjaźń jest zupełnie inna niż na przykład wakacyjne znajomości, wtedy też spotykamy się z kolegami i bawimy, ale nie opowiadamy im o swoich sekretach”, „Nigdy nie powiem o swoich tajemnicach koleżankom, z którymi spotykam się krótko i których nie znam tak dobrze”. Dzieci zauważają, że na ogół powierzchowna i pozbawiona perspektyw więź skazana jest na niepowodzenie, rozpada się, zanim zdąży się na dobre scementować: „Takie wakacyjne znajomości zazwyczaj kończą się razem z wyjazdem”.

Zagrożenia i rozpad wspólnoty w różnych okolicznościach

Myślowe nawiązania i powroty do problemów ujętych w poprzednich fasetach w naturalny sposób przekształciły się w refleksje dotyczące sposobów zespalania członków wspólnoty w nieprzewidywalnych sytuacjach. Tekstem inicjującym stała się opowieść H.J. Loftinga *Doktor Dolittle i jego zwierzęta*¹¹.

¹¹ Wykorzystuję propozycję metodyczną *Czy zawsze można podróżować drogą prostą i najkrótszą* z książki W. Żuchowskiej: *Oswajanie...*, op. cit., s. 210–222.

Doświadczenia i przygody będące udziałem gromadki zwierząt pod opieką doktora Dolittle'a wprowadzają krąg elementarnych idei, jakimi powinna się kierować każda wspólnota poddana próbie. Rozmowę z dziećmi rozpoczęłam od przeanalizowania dramatycznych splotów okoliczności, które przydarzyły się przed podróżą doktorowi i jego przyjaciółom – udomowionym zwierzętom:

- N: W jaki sposób doktorowi i zwierzętom udało się przetrwać trudne chwile?
- U: Jak Sara zostawiła doktora, to on się nie załamał, nie krzyczał na siostrę, nie błagał, żeby wróciła, bo wtedy musiałby porzucić krokodyla, a on nie chciał tego zrobić; był raczej spokojny, pocieszał zwierzęta, że dadzą sobie same radę; był smutny, ale nie był zły; trochę był zły, że Sara nie chciała zaakceptować krokodyla; doktor nie oddał krokodyla, bo krokodyl wcale nie chciał wracać, krokodylowi spodobało się u doktora.
- U: Zwierzęta zgodnie podzieliły się obowiązkami, każde z nich było odpowiedzialne za wykonanie innej czynności, na przykład małpka Czi-Czi zajmowała się gotowaniem, pies zmiataniem, kaczka odkurzaniem, sowa Tu-Tu rachunkami, a świnka ogrodem; gospodynią została papuga Polinezja.
- U: Mino że zwierzętom było na początku trudno wykonywać te wszystkie czynności, to później się wprawiły i nie narzekały, bo wiedziały, że doktor jest dobrym człowiekiem – pomagał zwierzętom i przez to ludzie odwrócili się od niego.
- U: Zwierzęta odwdzięczyły się doktorowi: jak zabrakło im pieniędzy, to zaczęły sprzedawać rzodkiewki z własnego ogródka.
- U: I nie skarżyły się, zamiast ryb zaczęły jeść tylko omlety, ser i warzywa.
- U: W takiej „zgranej” gromadzie było im razem raźniej i czuły się bezpiecznie, nawet wtedy, gdy ludzie przestali leczyć u doktora zwierzęta.
- U: To, że się zorganizowały i pomagały sobie, pozwoliło przetrwać im trudne chwile, chociaż gdyby nie wyjazd, nie wiadomo, jak by się zakończyła ich historia, ich sytuacja nie była ciekawa: brakowało im już jedzenia i drzewa, żeby ogrzać dom.

W przekonaniu dzieci nietypowa wspólnota skazana jest na niepowodzenia, które wzmagają się („doktor pomagał zwierzętom i przez to ludzie odwrócili się od niego”, „przez krokodyla zostawiła go siostra”) w nieprzychylnym świecie. Obojętność i bezduszość niewątpliwie by zatryumfowały, gdyby nie determinacja doktora i jego wielkoduszość, promieniująca na gromadkę podopiecznych, które obdarowują się wzajemną życzliwością i wyrozumiałością. Szlachetne uczucia nie wystarczą do utrzymania powiększającej się grupy. Nieodzowne są: pracowitość, zaradność, uczciwość, umiejętność współdziałania, poczucie odpowiedzialności oraz – nie mniej ważne – poprzestanie na małym. Dzieci dostrzegają, że kiedy sytuacja opiekuna nieodwracalnie

staje się dramatyczna, zwierzęta biorą sprawy w swoje ręce: naśladują doktora, który kłopoty przyjmuje ze spokojem i wyrozumiałością, nie odstępując od własnych przekonań i wcześniejszych decyzji. Zwierzęta, ujęte jego szlachetnością, starają się sprostać wszystkim trudnościom, które zagrażają wspólnocie. Nie poddają się zwątpieniu, przygnębieniu, solidarnie współdziałają, wspierają się i usiłują znaleźć rozsądne wyjście. Dzieci odkrywają też, że dzięki cechom charakteru wszystkich członków wspólnoty udaje się im przezwyciężyć trudności nie tylko w domostwie, ale również w trakcie wyprawy, której naprzemiennie towarzyszą szczęśliwe sploty okoliczności oraz beznadziejne z pozoru tarapaty.

Dziecięcy namysł nad zespalaniem wspólnoty w nieprzewidywanych i nieprzewidywalnych sytuacjach uruchomiły działania o charakterze przekładu intersemiotycznego. Opracowanie utworu zaczęliśmy od przygotowania mapy przygód, czyli konturu Afryki i figur: czarnych trójkątów (dla oznaczenia niebezpieczeństw i przeszkód) oraz zielonych i pomarańczowych kół (dla zilustrowania pokonanych trudności). Zaznaczanie najważniejszych i najciekawszych przygód połączone z zapisywaniem planu zdarzeń uprzytomniło nam, jak wiele perypetii załoga musiała przejść i na jak długo musiało starczyć wytrwałości tej garstce niewprawnych, niedoświadczonych podróżników pod wodzą, wydawałoby się, niezaradnego starszego pana. Egzystencjalne i etyczne aspekty funkcjonowania wspólnoty nie przerosły dziecięcej percepcji, o czym świadczą fragmenty żywej wymiany myśli:

- N: Wybieramy się w podróż z załogą doktora Dolittle'a. Czy każdy z was mógłby pojechać? Jakich praw i zwyczajów musiałby przestrzegać, jakimi cechami się odznaczać?
- U: Wydaje mi się, że wybierając się w taką niezorganizowaną podróż, trzeba liczyć tylko na siebie, nikt za nas nic nie załatwi, na przykład posiłku, środków transportu na wyspie, opieki lekarza, dlatego uważam, że na taką wyprawę może wybrać się tylko zgrany zespół, samotna wyprawa byłaby bardzo niebezpieczna.
- U: No tak, tylko jak sprawdzisz, czy zespół jest zgrany? O tym, czy wszyscy się rozumieją, można się przekonać dopiero w trakcie wyprawy.
- U: Niekoniecznie, możesz przed podróżą wypróbować zespół, tak jak to zrobił doktor Dolittle: jak przez krokodyla zostawiła go siostra, to wszystkie zwierzęta musiały zająć się domem.
- N: Doktor i zwierzęta wyruszyli w podróż nie dla przyjemności, przy tym bez środków ułatwiających podróż i zapewniających bezpieczeństwo. Czemu zawdzięczali to, że pomyślnie wyszli z najniebezpieczniejszych przygód?

U: Jak doktor ze zwierzętami zostali uwięzieni przez króla Jolliginki, to zwierzęta trzymały się razem, Polinezja nie odleciała, chociaż mogła, i wymyśliła, jak ich uwolnić: poleciała do króla w nocy i udawała niewidzialnego doktora, rozkazała ich uwolnić i zagroziła, że jeśli tego nie zrobi, to do jego kraju wpadnie ta sama choroba, która napadła małpy.

U: Doktor był bardzo zorganizowany na wyspie: pierwsze, co zrobił, to oddzielił zwierzęta chore od zdrowych, potem przez trzy dni i trzy noce szczepił zdrowe małpy; później nakazał zbudować taki afrykański szpital i polecił wszystkim zwierzętom, żeby opiekowały się chorymi małpami. Wysłał wiadomość do innych zwierząt: do lwów, lampartów i antylop, by przyszły zaopiekować się chorymi.

U: Rozmowa z królem lwów nie była łatwa, lew nie chciał pomóc, bo nigdy nie opiekował się chorymi, ponieważ był królem lwów i byłaby to dla niego hańba.

U: Doktor, jak z nim rozmawiał, to starał się ukryć strach i powiedział, że jak zachorują lwy, to inne zwierzęta też im nie pomogą; a jak lew miał chorego synka i przyszedł do doktora po pomoc, to doktor nie udawał obrażonego i skorzystał z pomocy lwa i innych dzikich zwierząt; lew najpierw odmówił, a potem potrzebował pomocy, więc doktor wcale nie musiał mu pomagać, ale wiedział, że bez pomocy dzikich zwierząt małpy zginą.

N: W jakich innych sytuacjach ujawniły się charakter i postawa doktora?

U: Jak piraci napadli na statek i zagrozili, że zabiją świnkę i kaczkę, to doktor dał im szansę, by się zmienili; ale on zaszantażował piratów, przymusił ich do zmiany: z piratów mieli stać się rolnikami; a ja wolałbym być zjedzony, bo trudno się zmienić; dla mnie to byłaby straszna kara, bo jak oni byli całe życie piratami, to powinni zginąć śmiercią bohatera – pirata; dla mnie każdy człowiek powinien mieć drugą szansę, a poza tym piraci nie byli bohaterami, tylko przestępcami, przez nich zginęło wielu niewinnych marynarzy; gdyby doktor nie poprosił o pomoc rekinów, to piraci nigdy nie zgodziliby się zostać rolnikami, takim osobom bardzo trudno jest się zmienić; ponieważ piraci byli bezwzględni, doktor mógł zgodzić się na ich śmierć.

Dzieci zauważyły, że chociaż nikt z załogi nie miał doświadczenia w podróżach morzem i lądem, a droga, którą bohaterowie zmierzali do celu, nie była ani prosta, ani bezkolizyjna, szalona wyprawa zakończyła się szczęśliwie. O jej powodzeniu zadecydowały: umiejętność współżycia we wspólnocie (życie bez wspólnoty jest niebezpieczne i często niesatysfakcjonujące) oraz wypracowana w zespole umiejętność współdziałania, czyli „zgranego” i „wypróbowanego” bycia razem. Integralną częścią idei wspólnoty doktora i zwierząt była „braterska powinność”, przejawiająca się gotowością do niesienia pomocy, współczuciem i solidarnością wewnątrz grupy, ale też ofiarnością wobec tych, którzy do niej nie należeli.

Dzieci odkryły również, że niebezpieczne sytuacje umocniły bycie razem oraz zahartowały charaktery i postawy członków dzielnej

załogi. W najtrudniejszych sytuacjach „zwierzęta trzymały się razem, Polinezja nie odleciała, chociaż mogła, i wymyśliła, jak ich uwolnić”. Kolejne niebezpieczne przygody stają się dla nich sprawdzianem. Mimo zmęczenia doktor i zwierzęta podejmują natychmiastową, mądrze zaplanowaną i umiejętnie zorganizowaną pomoc dla ratowania życia chorych małp. Dzieci zauważają, że w poczuciu odpowiedzialności za zwierzęta doktor przyjmuje pomoc dumnego i zuchwałego lwa; jest wyrozumiały dla słabości i błędów króla zwierząt i nie obraża się na niego.

Dużo do myślenia dają dzieciom również inne niekonwencjonalne decyzje opiekuna zwierząt, choćby finał przygody z piratami: dotkliwe konsekwencje, które uczą odpowiedzialności, zamiast surowej kary. Jak ustaliły dzieci, doktor, „dając piratom drugą szansę”, miał świadomość, że zmiana nie dokona się w nich łatwo, dlatego obmyślił sposób wyegzekwowania wyroku z udziałem rekinów: „Gdyby doktor nie poprosił o pomoc rekinów, to piraci nigdy nie zgodziliby się zostać rolnikami, takim osobom bardzo trudno jest się zmienić”. W rozumieniu dzieci tym zachowaniem doktor ujawnił swą wielkoduszność: „Piraci byli bezwzględni, doktor mógł się zgodzić na ich śmierć”, „Piraci nie byli bohaterami, tylko przestępcami”.

Z punktu widzenia uczniów to z wiary w sens bycia dobrym wynikają działania doktora i zwierząt w Krainie Małp. Z udanej wyprawy dzieci wyciągnęły wniosek, że warto być dobrym. Dobro, jak się okazuje, silnie zespała wspólnotę, a o powodzeniu najtrudniejszych przedsięwzięć grupy decyduje w dużej mierze umiejętna pomoc. Dobro udziela się wtedy wszystkim, daje poczucie siły, pomaga pokonać strach.

Rozważania nad poczynaniami Dolittle’a i jego przyjaciół doprowadziły do konkluzji, że wspólnotę cementuje przede wszystkim życzliwość, wyrozumiałość, wzajemna opiekuńczość, współczucie, zdolność wybaczenia pomyłek, umiejętność dodawania otuchy w chwilach słabości, subtelnego wyczuwania potrzeb.

W refleksjach dzieci pojawiła się też nuta krytyczna. Niezwykle zespolenie pokonującej wszelkie trudności gromadki, gwarantujące trwałość i siłę wspólnoty, wydało się im zbyt fantastyczne, kiedy porównały fikcję literacką do rzeczywistości. Zestawienie w dyskursie tego aspektu życia wspólnotowego z kontekstem, w jakim przyszło żyć współczesnym dzieciom, ujawniło ewidentną rozbieżność. Rzeczywistość cywilizacyjna, w której zanurzeni są dzisiejsi uczniowie, nie sprzyja wspólnocie: ludzie są wobec siebie coraz bardziej podejrzliwi

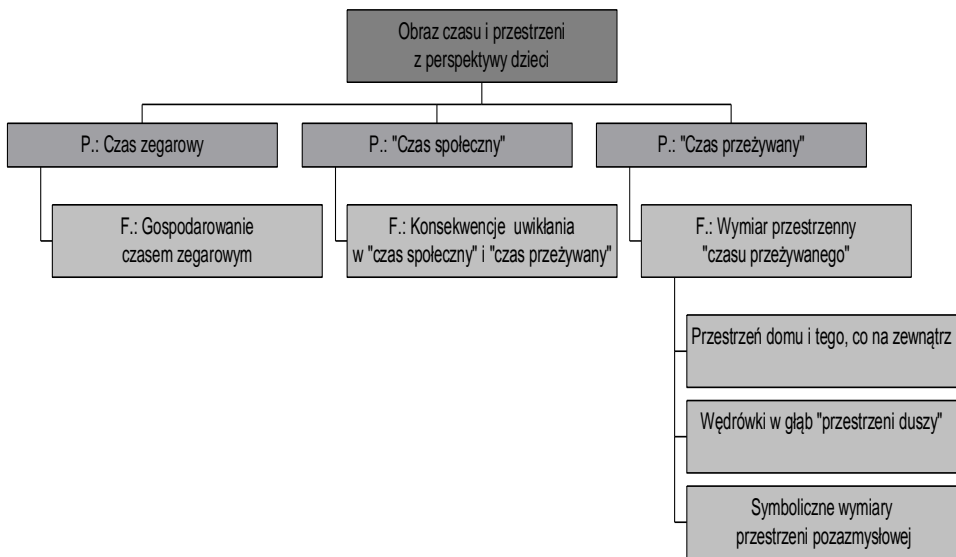
i tylko nieliczni gotowi są pospieszyć innym z pomocą; powszechne stają się próby dowodzenia swoich przewag. Zagrozeniem dla wspólnoty opartej na głębokich więziach okazują się wspólnoty samozwańcze, które obiecują łatwe spełnienie marzeń, ale żądają dla siebie bezwarunkowego posłuszeństwa, a każde odstępstwo od dyscypliny traktują jako akt niewybaczalnej zdrady. Dzieci wiedzą o tego typu pułapkach, wykorzystujących naturalne, powszechne pragnienie wspólnotowości. Dyskurs, który się toczył wokół problematyki utworów literackich, ujawnił nieoczekiwane pokłady złożonej wiedzy, nieschematycznego myślenia, w którym znalazło się miejsce dla marzeń o idealnej wspólnocie.

8.4. To, co otacza, i to, czego nie widać

Rekonstrukcja dziecięcego sposobu postrzegania czasu i przestrzeni wyrażającego się poprzez język ujawniła złożoność tych pojęć. Dla dzieci nie istnieje jeden czas i jedna przestrzeń, lecz wiele wymiarów czasu wpisanego w rozmaite przestrzenie. Dające się uchwycić obszary znaczeń mieszczą się w trzech profilach: czas zegarowy, „czas społeczny” i „czas przeżywany”¹². Uszczegółowienie wypełnia kilka faset: gospodarowanie czasem zegarowym, konsekwencje uwikłania w „czas społeczny” i „czas przeżywany”, wymiar przestrzenny „czasu przeżywanego”.

Znaczenia ujęte w profilu czas zegarowy uczniowie tłumaczyli za pomocą metafor przestrzennych dotyczących ilości, kształtu i ruchu: czas wlecze się, biegnie, ucieka (jak człowiek), płynie (jak rzeka), leci (jak ptak). Zestawiając czas z przedmiotem fizycznym, dzieci rozszerzyły słownikowe definicje czasu jako zjawiska nieprzestrzennego, pozbawionego formy, niedostępnego zmysłom. Oddały treści w sposób żywy, obrazowy, bogaty w szczegóły odpowiadające ich doświadczeniom.

¹² Posługuję się pojęciami „czas społeczny” i „czas przeżywany” w znaczeniu zaproponowanym przez J. Urry’ego. Por. J. Urry, *Socjologia mobilności*, op. cit., s. 160–165.



Wykres 11. Dziecięce sposoby kategoryzowania czasu i przestrzeni

Nadanie przestrzenności czasowi przez uprzedmiotowienie go doprowadziło uczniów do konstatacji, że mimo nieuchronności przemijania człowiek nie jest bezradny wobec czasu zegarowego (czasy zegarowy i kalendarzowy są wprawdzie obiektywne, ale ten zewnętrznie ustanowiony nigdy nie jest niezależny od jednostkowej perspektywy doświadczających go osób: można go spożytkować lub zmarnować). Czas zegarowy przestaje być głównym regulatorem życia, inne mechanizmy okazują się ważniejsze.

Jedną z możliwości spożytkowania czasu jest obudzenie w sobie potrzeby gospodarowania czasem własnym i innych z największą starannością przez rozwijanie zainteresowań. Inspiracją do tych przemyśleń był fragment utworu T. Jansson *W Dolinie Muminków* (fragment: *Numer pierwszy w moim zbiorze*). Wywiedzione z tekstu znaczenia pomogły uwyraźnić sens: w zależności od sposobu wykorzystania czasu istniejemy „mniej” lub „bardziej”, czyli od nas zależą wymiary naszej terażniejszości. Dla kogoś, kto żyje chwilą, w sposób powierzchowny, ta terażniejszość jest bardzo wąska.

Z taką conceptualizacją współgra inna: ludzkie działania zainicjowane są w „czasie społecznym” (determinującym kulturowe konstruowanie cykli życiowych) i „czasie przeżywanym” (ujawnia-

jącym gwałtowność doznań, zazwyczaj znajdujących ujście w działaniu). Relacje społeczne i emocjonalne uwikłane w czas określa się mianem walki: codzienna walka z czasem powoduje, że ludzie często wpadają w jego pułapki.

Namysł nad tym, jak rozpoznać konsekwencje ludzkiego uwikłania w czas, był możliwy dzięki lekturze tekstu Danuty Wawiłow *Szybko!*. Uczestniczenie w nieodwołalnych, bezwzględnych ograniczeniach czasowych (ludzie sprzedają część swojego prywatnego czasu, zamieniając go na czas pracy) powoduje pośpiech, który sprzyja narastaniu złożonych i dramatycznych konfliktów. Spiętrzone konflikty i odroczone w czasie działania, wystawione na nieudolne (pozbawione głębszego namysłu) próby łagodzenia napięć, wyzwalają potrzebę wyobraźniowych ucieczek od doświadczanych w rzeczywistości złych przeżyć i myśli w przestrzeń „zmysłową” i „przeżywaną”. Zmiana czasoprzestrzeni budzi nadzieję, że przyszłość będzie lepsza, że wiele rzeczy na lepsze zmieni czas i doświadczenie nowej przestrzeni. Przestrzeń jest niezbędna, aby nadać przeżyciom/doświadczeniom nową jakość, aby przez zamknięcie się we własnym świecie odizolować się i zyskać pełne poczucie tożsamości. Myślenie dotyczące doświadczeń poznawczych i egzystencjalnych dziecka usytuowanego w wielowymiarowych przestrzeniach (fizycznej i intymnej) zostało uruchomione poprzez lekturę tekstów: *Wędrówka* D. Wawiłow oraz *Bracia Lwie Serce* A. Lindgren.

Gospodarowanie czasem zegarowym

Proces wrastania w egzystencjalną problematykę czasu rozpoczęliśmy od uświadomienia sobie możliwości starannego gospodarowania czasem przez podjęcie wartościowych działań.

Ujęte w tej fascie problemy dotyczyły funkcjonowania człowieka w wielowymiarowym i zróżnicowanym czasie subiektywnym, który biegnie z różną prędkością, przez każdego inaczej doświadczany, a zarazem jest zakorzeniony w obiektywnej rzeczywistości czasu zegarowego. W tym procesie czas obiektywny zyskuje charakter pozaczasowy i ahistoryczny (nie zostaje jednak zniesiony).

Aby rozwinąć dziecięce myślenie o możliwościach zatrzymania czasu (a dokładniej: tego, co ulotne i przejściowe), odwołałam się do zainteresowań kolekcjonerskich dzieci. Pozaszkolne przygody ze zbieraniem zróżnicowanych przedmiotów zachęciły je do rozmowy:

- N: Jakie macie potrzeby kolekcjonowania? Dlaczego postanowiliście kolekcjonować te przedmioty?
- U: Ja przyniosłem kolekcję dwudziestu wozów z drugiej wojny światowej (a dokładniej: z 1942 roku), od kilku lat zbieram też klocki Lego; mój dziadek przez pięć lat zbierał monety i w tym roku dał mi je: niektóre są z zagranicy, niektóre kolekcjonerskie, a niektóre polskie; moja kolekcja kamieni liczy aż dziewięćdziesiąt okazów, zbieram je od 2005 roku, najczęściej szukam ich na polu przy działkach; ja mam dwie kolekcje medalionów „Na tropie Shreka”, które pod wpływem ciepła zmieniają kolor, a wieczorem świecą też w ciemności, kupuję je razem z magazynem; z magazynem można też kupować bakugany, które ja kolekcjonuję, najbardziej lubię superbakugana, czyli bakugana ulepszonoego z moją ulubioną domeną; moja kolekcja może nie jest tak cenna jak moich kolegów, ale też jest liczna, od dwóch lat zbieram karteczki, które mają kilka działów: zwierzęta, High School, Hannah Montana, Witch; ja oprócz karteczek mam naklejki i breloczki; a ja kolekcjonuję króliki: szklane, pluszowe, drewniane i takie na magnes; ja mam sporo pocztówek: mam z Biskupina, z Olsztyna, z Groty Łokietka.
- U: Na początku nie wiedziałam, co to jest kolekcjonowanie, ale później moja koleżanka powiedziała mi, że to jest takie fajne i możemy razem zbierać, i zdecydowałam się na założenie własnej kolekcji; ja często z kolegami spotykam się po to, żeby porównać swoje kolekcje bakuganów i spróbować złożyć z pojedynczych jednego wspólnego; moja przygoda z kolekcjonowaniem królików rozpoczęła się od tego, że po śmierci mojego ukochanego królika postanowiłam, że zacznę zbierać króliki, które najbardziej przypominały Tuptusia, a potem do tej grupy dołączałam inne; moje pocztówki przypominają mi wszystkie wycieczki, na których byliśmy z klasą, mogę w spokoju przeglądać je i sprawia mi to przyjemność; kolekcjonowanie jest fajne, bo nikt nam nie mówi, co mamy zbierać; w szkole musimy uczyć się tego, co pani zadała, a to czasami jest nudne i wtedy czas się wlecze, a jak robię to, co lubię, to czas mija błyskawicznie; ja, jak obserwuję swoją kolekcję kamieni, to się zastanawiam, jak, dlaczego i kiedy powstały, w jaki sposób urosły lub kto je stworzył.

Dzieciom bliskie jest rozumienie czasu jako aktywności ludzkiej, która wypływa z indywidualnej ciekawości świata, aktywnej postawy oraz uwagi skierowanej na konkretne obiekty. Czas poświęcony na kolekcjonowanie dzieci pojmowały jako element kultury: czas wartości i znaczeń, spokoju i kontemplacji, czas, gdy nie trzeba się spieszyć, czas wolności od obowiązków i przymusów: „Mogę w spokoju przeglądać pocztówki i sprawia mi to przyjemność”, „Kolekcjonowanie jest fajne, bo nikt nam nie mówi, co mamy zbierać”, „Jak obserwuję swoją kolekcję kamieni, to się zastanawiam, jak, dlaczego i kiedy powstały, w jaki sposób urosły lub kto je stworzył”.

Z wypowiedzi wynika, że dzieci postrzegają zbieractwo raczej jako sposób życia niż chwilowe zajęcie. Zdają sobie sprawę, że przedziały

czasowe, które według zegara trwają długo, mogą być odczuwane jako błysk chwili: „W szkole czas się wlecze, a jak robię to, co lubię, to czas mija błyskawicznie”. W ich ujęciu wartość czasu poświęconego na kolekcjonowanie bierze się z tego, że nie należy ono do obowiązków szkolnych, jest zorientowane na osobisty rozwój i samorealizację oraz na odpoczynek i zabawę. Dzieci najczęściej gromadziły przedmioty ze względu na ich wartość emocjonalną, autoteliczną i poznawczą. Zauważyły też, że kolekcjonerskie okazy mogą stanowić źródła/narzędzia pozwalające poznać i zrozumieć świat oraz zatrzymać przeszłość w zmaterializowanych wytworach.

Dziecięcy namysł nad sposobami spożytkowania czasu – wypływającymi z aktywnej postawy wobec czasu oraz skierowania uwagi na wybrane przez siebie obiekty – został rozszerzony (przy lekturze tekstu *Numer pierwszy w moim zbiorze* T. Jansson), dzięki propozycji spożytkowania czasu przez rozwijanie zainteresowań. Myśl Muminka („– Zdaje mi się, że zaczynam rozumieć – stwierdził Muminiek po głębokim namyśle. – Nie jesteś już zbieraczem. Jesteś tylko posiadaczem, a to wcale nie jest równie przyjemne”) zwróciła uwagę dzieci na zależność między aktywnością kolekcjonera a biernością posiadacza. Szukając powodów rozpaczyny Paszczaka, dzieci ujmowały różnicę między pełnią życia a bezruchem:

N: Ja czegoś nie rozumiem: jeśli Paszczak jest posiadaczem zbioru najpiękniejszych znaczków na świecie, to dlaczego jest smutny i zawiedziony?

U: Jego zbiór znaczków jest już skompletowany, to znaczy, że nie ma na świecie takiego znaczka, którego by nie miał; on już wszystkie zebrał – nawet te najcenniejsze z błędem druku; ma też pewnie limitowane serie znaczków oraz znaczki, które tworzą dwójki i trójki.

N: Co w zbieraniu znaczków sprawiało Paszczakowi największą przyjemność?

U: Cała przyjemność jest w tym, jak się zbiera znaczki; można cieszyć się samym zbieraniem, tym, że można uzupełniać swoją kolekcję, porównywać nowe okazy z tymi, które już się zebrało.

U: Paszczak, jak był zbieraczem, to ciągle mógł coś zmieniać, dokładać, powiększać, ciągle coś robić ze swoją kolekcją, i to było dla niego przyjemne.

N: W jaki sposób Muminek i Migotka chcą pomóc Paszczakowi?

U: Przy pierwszym spotkaniu przyjaciele Paszczaka nie rozumieją jego smutku, podziwiają najpiękniejszy na świecie zbiór znaczków, dopiero później Muminek zrozumiał, dlaczego Paszczak jest smutny, i powiedział mu o tym.

U: Paszczak stał się posiadaczem kolekcji znaczków, a to już nie było takie przyjemne, no bo ten, kto już ma wszystkie okazy, niczego nie może w zbiorze zmienić, nic się nie dzieje, po prostu się to ma, można tylko oglądać i podziwiać okazy, ale to z czasem się nudzi.

- U: Panna Migotka wpadła na pomysł, aby Paszczak zaczął zbierać coś zupełnie innego, coś całkiem nowego.
- U: Razem z Muminkiem wymyślali, co Paszczak mógłby zbierać: Muminek zaproponował motyle i guziki od spodni, a Panna Migotka – zdjęcia gwiazd filmowych, klejnoty i ślimaki.
- U: Paszczak powiedział, że to dobry pomysł, ale uważał, że nie wypada być wesołym tak zaraz po tak wielkim smutku, i odrzucił pomysł Muminka.
- U: Nie zdecydował się jednak na pomysły kolekcjonowania Muminka i Panny Migotki, chyba wydały mu się zbyt głupie i nudne.
- U: Bo jak ktoś narzuca ci, czym masz się interesować, to ty nie chcesz się tym zajmować, a może być też tak, że to, co dla jednej osoby jest dobre, dla innej może być złe.

Dzieci odkryły, że słowa Muminka zawierają ważną obserwację życiową: dopóki się działa i realizuje swoje pasje, życie wydaje się piękne, radosne, wypełnione po brzegi. W rozważaniach zaakcentowały motywy zachowania Paszczaka: zabiega nie tylko o efekt, ale przede wszystkim o cel, który postrzega jako ciągłą możliwość uzupełniania – to ona nadawała sens jego działaniom. Równie ciekawe były dziecięce refleksje nad tym, że tego, kto nie wyznacza sobie następnego celu, zamiast spodziewanej satysfakcji dopada zniechęcenie: „Ten, kto już ma wszystkie okazy, niczego nie może w zbiorze zmienić, nic się nie dzieje, po prostu się to ma, można tylko oglądać i podziwiać okazy, ale to z czasem się nudzi”.

W rozumieniu dzieci o prawdziwym zainteresowaniu można mówić dopiero wówczas, gdy intelektualne i emocjonalne zaciekawienie przemienia się w udokumentowane efektami materialnymi i duchowymi czyny. Zainteresowania wymagają czasu i zaangażowania, lecz nade wszystko są dowodem opanowania ważnej życiowo umiejętności: sensownego, mądrego korzystania z czasu – niedoganiania go i nieprześcigania. Czas jest siłą, która kumuluje i buduje, prowadzi do narastania czegoś.

Takie znaczenie dzieci ujmowały w wyrażeniach: „Jak czas mija, to można zdobyć doświadczenie, nauczyć się czegoś”, „Można też zmienić coś w swoim życiu”. To rozumienie czasu uzupełniały o znaczenia związane z dokonywanymi wyborami: zainteresowania nie powinny być ani przykre, ani szkodliwe dla innych. Bezmyślne roztrwianie własnego czasu, przypadkowe działania podejmowane dla „zabicia czasu” – to w istocie porażka w walce z czasem i niewybaczalna rozrzutność.

Konsekwencje uwikłania w „czas społeczny” i „czas przeżywany”

Od przemyśleń, że o czas wolny trzeba dbać, znajdować go tam, gdzie bywa niezauważany, i właściwie wykorzystywać każdy jego okrucuch, przeszliśmy – przy lekturze tekstu *Szybko!* D. Wawiłow – do spostrzeżenia, że nie rozpoznając konsekwencji ludzkiego uwikłania w czas, wpadamy w jego pułapki.

Poszukiwanie sposobów zapobiegania bezproduktywnej powolności i bezrefleksyjnemu pośpiechowi rozpoczęliśmy od rozmowy o odczuciach w sytuacji zamknięcia:

N: Na pewno czuliście się kiedyś jak w pułapce. Co było wtedy trudne, nieznośne?

U: Ja pamiętam, że czułam się jak w pułapce, kiedy winda, którą jechałam, stała między piętrami i nie działały żadne przyciski; dla mnie najgorsze były chwile, gdy zatrasnęły się drzwi od piwnicy i nie mogłam z niej wyjść; ja miałam taką przygodę, że jak rodzice wyszli wieczorem, to wtedy wyłączyło się światło i zrobiło się strasznie ciemno, nic nie można było znaleźć; a dla mnie okropny był ten moment, jak zgubiłem się w markecie i zupełnie nie wiedziałem, gdzie szukać mamy.

N: Jakie podjęliście próby ratowania się?

U: Dla mnie to były koszmarnie chwile, bałam się, że już nigdy nie wyjdę z tej windy, wydawało mi się, że zabraknie mi powietrza i się uduszę albo winda urwie się i z całą siłą spadną na dół, próbowałam krzyczeć, ale wiedziałam, że i tak nikt mnie nie usłyszy, siedziałam w tej windzie parę chwil, a dla mnie to była wieczność; dla mnie najgorsze w ciemnej piwnicy były myśli o pająkach albo innych ukrytych stworach, które w ciemności mogły mnie zaatakować; ja też miałam podobne odczucia, wydawało mi się, że jak zgasło światło, to zaraz wyjdą na mnie wszystkie stwory ze strasznych bajek, nie mogłam znaleźć zapalek ani świeczki, przez co bałam się jeszcze bardziej i nie mogłam się ruszyć; a mnie się wydawało, że w markecie ktoś mnie wyprowadzi i porwie i już nigdy nie zobaczę mamy, a jak czekałam na mamę, to strasznie mi się dłużyło, myślałem, że ta chwila nigdy się nie skończy.

Doświadczenie zamknięcia nierozzerwalnie kojarzyło się z głębokimi i przykrymi przeżyciami, utrwalonymi w wyobrazeniach uzewnętrzających lęki. Nagromadzone w pamięci przeżycia zniekształcały obiektywnie istniejącą rzeczywistość (w dziecięcych narracjach żaden element nie był po prostu obecny, każdy się zmieniał lub potęgował, gdy nieprzerwanie kumulowały się nowe). W odczuciu dzieci „czas przeżywany” wypierał czas zegarowy; silnie subiektywne odczucia nie pozwalały go mierzyć i odebrały racjonalny dystans („Siedziałam w tej windzie parę chwil, a dla mnie to była wieczność”, „Myślałem, że ta chwila nigdy się nie skończy”).

Myślenie o pułapkach czasu, w które wpadamy przez pośpiech (niejednokrotnie narzucony przez dorosłych), trzeba było w kolejnych ćwiczeniach ugruntować i wzbogacić, pozostając w sferze doświadczeń dostępnych dzieciom. Działania wysnute z tekstu *Szybko!* pomogły dzieciom odkryć kolejne horyzonty czasu przeżywanego, przyjrzeć się sobie i światu, uzyskać dystans wobec zawrotnego rytmu życia. Wysiłek interpretacyjny ułatwiło zastosowanie techniki pociętego tekstu¹³. Zabiegi kombinatoryczne, wykonywane na pociętym tekście, ułatwiły wydobycie niejawnych i nieoczywistych znaczeń, odkrycie znaczeń dogłębnych, zlokalizowanych na głębszych poziomach jego organizacji. Ten sposób dokonywania zmian w tekście pozwolił wyłaniać się znaczeniom, konfrontować podjęte problemy i uzgadniać ich rozwiązania:

N: Zanotujcie na kartce wszystkie, nawet najdrobniejsze czynności, które wykonujecie codziennie rano przed pójściem do szkoły.

U: Budzik nakręcam na godzinę siódmą, szybko myję zęby, jem takie nieduże śniadanie, potem się ubieram i wybiegam do szkoły; ja od razu, jak wstanę około szóstej, to zajmuję łazienkę, żeby zdążyć umyć zęby przed siostrą, potem oglądam telewizję, bo czekam na nią, i o siódmej trzydzieści wychodzimy do szkoły; ja muszę wstać za pięć siódma, żeby zdążyć nakarmić papugi, potem się przebieram, myję zęby, jem śniadanie, ścielę łóżko, pakuję kanapki, sprawdzam, czy mam wszystkie książki w plecaku, i biegnę na autobus.

N: W jaki sposób wykonujecie te czynności, czy macie czas, żeby zastanowić się nad nimi?

U: Ja wykonuję wszystkie te czynności w pół godziny, ale bardzo trudno jest mi zdążyć ze wszystkim na czas, prawie zawsze muszę biec do szkoły; wszystko, co robię przed szkołą, to praca dla Power Rangers, nie można się zastanawiać i wykonywać tych czynności starannie, bo zabraknie czasu, jest ich zbyt wiele, a za mało czasu; najgorsze jest wstawanie z ciepłego łóżka, potem, jak się ubiorę, to wszystko robię szybciej, ale strasznie długo trwa rozruszanie się i dlatego dorośli rano piją kawę, a my musimy sami się zmobilizować.

N: Na co nigdy nie ma czasu dziecko z wiersza?

U: Ono podobnie jak my jest ciągle poganiane: szybko ma wstawać, szybko myć zęby i ręce, zgasić światło w łazience, ma się pospieszyć i nie marudzić, bo stygnie kawa, tata czeka, tramwaj ucieka; wszystko musi robić szybko, nie może żadnej czynności robić wolniej, każdego dnia jest tak samo i to jest strasznie męczące.

N: Jakie emocje dziecko ujawnia, a jakie skrywa; z czego o tym można wnioskować?

U: Ja myślę, że to dziecko ma żal do rodziców, którzy nie liczą się z jego uczuciami; pewnie jest niewyspane, bo mama wykrzykuje dwa razy: „Zbudź się!”

¹³ Wykorzystuję propozycję metodyczną W. Żuchowskiej przedstawioną w tekście: *Lektura jako doświadczenie egzystencjalne*, op. cit., s. 29–33.

„Wstawaj!”, ma mętlik w głowie, jest rozkojarzone, bo wszystko trzeba zrobić szybko, szybko, a rano często nie można skojarzyć, gdzie co jest, i w dodatku nie można o tym powiedzieć, trzeba wykonać to, co rodzice rozkażą, i nic się nie odzywać; a ja myślę, że wszyscy są zdenerwowani i zabiegani: to dziecko i jego rodzice, mama też jest nieszczęśliwa, bo sama wszystko musi zrobić, a tata tylko sobie czeka i znów będzie się denerwował, jak się spóźnią, a przecież mógłby im pomóc”.

N: Jak zatytułowaliście swój wiersz?

U: „Szybko, szybko, czasu nie ma”; „Wstań bez marudzenia”; „Zabójczy pośpiech”; „Ranek dla bardzo szybkich”; „Szybki poranek”; „Szybka akcja”; „Przed szkołą”; „Marzenia o wolnej pobudce”.

Rozpoznanie typowej sytuacji ponagłania i pośpiechu, dobrze znanej z własnej codzienności, pomogło krytycznie odnieść się do daremnego wyścigu z czasem. O tym, że w uwikłanej w pośpiech codzienności przestaje być istotne subiektywne odczuwanie czasu, świadczą interpretacje zawarte w tytułach nadawanych tekstowi D. Wawilow: „Szybko, szybko, czasu nie ma”, „Wstań bez marudzenia”, „Zabójczy pośpiech”, „Ranek dla bardzo szybkich”, „Szybki poranek”, „Szybka akcja”, „Przed szkołą”, „Marzenia o wolnej pobudce”.

Najbliższym osobistym doświadczeniem dzieci okazało się nieznośne napięcie, które było podłożem konfliktu między nimi a dorosłymi. Zniewolony pośpiechem rytm życia przyjęty przez dorosłych wywołuje niemy bunt, wyzwala pragnienie „smakowania czasu i świata”. Zestawienie sytuacji literackich z niełatwymi doświadczeniami codzienności obudziło w dzieciach pragnienie spowolnienia tego rytmu przez „roziągnięcie czasu”, a nawet „zawieszenie go”; chęć ucieczki od jego sztywnych ram, uwolnienia się od bezlitosnych wymagań – choćby na krótko:

N: Co oznacza zwrot „smakować czas i życie”?

U: Ja to rozumiem tak, że jak smakujemy czas i życie, to żeby mieć na nie czas, aby wszystko robić powoli, żeby zobaczyć, jak to jest; próbować nowych rzeczy, posmakować czegoś nowego, tak jak na przykład z jedzeniem, ciągle czegoś nowego próbujemy, to tak samo możemy w życiu czegoś nowego spróbować; korzystać z życia; smakowanie czasu trwa dłużej, nie trzeba wtedy się spieszyć, potrzebujemy tego czasu do życia.

N: W jaki sposób dziecko z wiersza pragnęło „posmakować czasu”?

U: Chodzić godzinę albo dłużej przez kałuże, trzy godziny lizać lody, gapić się na samochody, gapić się na deszcz, co leci z góry, i na żaby, i na chmury i motyle żółte łapać.

„Smakowanie czasu i życia” dzieci zinterpretowały jako „próbowanie w życiu czegoś nowego bez pośpiechu”. Wyznaczanie czasu

trwania danej czynności ich zdaniem jest konieczne do codziennego bycia w świecie: „Potrzebujemy tego czasu do życia”. Upragniony powolny upływ czasu kojarzyły z przyjemnościami, które w omawianym wierszu wiążą się zwłaszcza z doznaniem zmysłowymi („chodzić godzinę albo dłużej przez kałuże”, „trzy godziny lizać lody, gapić się na samochody”) w przyjaznym środowisku naturalnym („gapić się na deszcz, co leci z góry, i na żaby, i na chmury i motyle żółte łapać”).

Pierwsze przemyślenia nie były ostateczne. W rozmowie wyłoniły się nowe możliwości interpretacyjne, które rozszerzyły, wzbogaciły i przetworzyły poczynione ustalenia. Pojawiły się pytania o to, kto jest winien pośpiechowi i dlaczego, czy pośpiech jest konieczny, czy tylko bezmyślnie mu ulegamy.

Niełatwo było znaleźć odpowiedzi na te pytania, ale pojawiły się hipotezy: powszednie, dobrze znane, ale bagatelizowane zaburzenia w relacjach rodzinnych są dramatycznym aspektem życia pod presją czasu i wynikających z niej różnych konieczności, co prowadzi do niezrozumienia i obcości: „Trzeba wykonać to, co rodzice rozkażą, i nic się nie odzywać”, „Wszyscy są zdenerwowani i zabiegani: mama wszystko musi zrobić sama, a tata tylko sobie czeka i znów będzie się denerwował, jak się spóźnią”. Sami dla siebie tworzymy pułapki, z których nie umiemy się wydostać.

Uczniowie odsłanili dalsze ukryte znaczenia czasu: jawi się on jako zniewolenie, coś zewnętrznego, wywierającego ograniczający wpływ na działania ludzi. Domownicy ze swymi obowiązkami, które wymagają zsynchronizowania z rytmem czasu zegarowego i społecznego, są postrzegani jako tryby w maszynie. Maszyna wyznacza normy nie tylko dzieciom, ale i dorosłym, a w szczególności mamie. Jej nieustanna aktywność pośród wszystkich problemów sprawia, że trudno jej znaleźć czas na własne sprawy, co odbiera jej radość, czyni nieszczęśliwą. Wymiana spostrzeżeń i refleksji uświadomiła uczniom możliwości uwolnienia się od przemocy czasu. Pozostało jednak nieokreślone wrażenie, że jego upływ w codziennym funkcjonowaniu jest nieubłagany.

Wymiar przestrzenny „czasu przeżywanego”

Dzieci po lekturze tekstu *Szybko!* D. Wawiłow, w utworze *Wędrówka* tej samej autorki zetknęły się z problemem czasu wpisanego w przestrzeń, w której przebywają wspólnie z innymi. Z porównania

doświadczeń z wycieczek klasowych i rodzinnych z literacką wędrówką w sposób naturalny wyłonił się wątek złożonej rzeczywistości, której drugim wymiarem jest niepokojąca i intrygująca czasoprzestrzeń, wymykająca się jednoznacznym racjonalnym opisom:

N: Z czym wam się kojarzy wędrówka?

U: Wędrówka to podróż, jazda samochodem, spacer, zwiedzanie, przygoda, niespodzianki, droga, inne miasto, góry, morze, jeziora, las, zwierzęta, bolące nogi, komary, uśmiech, radość, słońce, mapa, kompas, jedzenie, picie w termosie.

N: Po co są organizowane te wędrówki? Co nam dają?

U: Dają nam przyjemność, można miło spędzić czas; można się czegoś dowiedzieć, z czymś zapoznać; można też w wyprawach wspinaczkowych sprawdzić swoje możliwości, na przykład w wiadomościach mówili, że jak Jaś Mela wybrał się na biegun, to on był wytrwały i dlatego dał sobie radę, ja myślę, że on chciał udowodnić, że nawet osoba niepełnosprawna może to zrobić; chciał pokazać innym, na co go stać.

N: O jakiej wędrówce mówi w wierszu Danuta Wawilow? Spróbujmy określić, kto bierze udział w tej wędrówce, kto jest jej organizatorem, a kto uczestnikiem. Dokąd idą i dlaczego idą? Czy można wskazać to miejsce na mapie? Gdzie odbywa się ta wędrówka?

U: W wędrówce biorą udział dziwni uczestnicy: dziecko na wyprawę chciało zabrać pokrzywdzonych przez los: małego chłopca, który płakał na schodach i bał się wrócić do domu, czarnego kotka, którego nikt nie chce, bo przynosi pecha, i zeschnięte drzewa, które nigdy nie były zielone i chciały uciec do lasu od kurzu i od hałasu; to jest chyba taka wycieczka dla odrzuconych, których nikt nie chce.

U: Dziecko czuło niepokój, strach, było smutne, że już nigdy nie wróci do domu, ale jednocześnie było szczęśliwe, bo idzie w lepsze miejsce, to znaczy do krainy, która istnieje w wyobraźni; czuło się samotne, ludzie dorośli nie rozumieli jego problemów; mnie się zdaje, że to dziecko było zdane tylko na siebie; było mu źle, nie chciało opuszczać domu, ale musiało, bo nikt nie zwracał na nie uwagi.

U: W wyobraźni można stworzyć sobie wymarzony świat, w którym nie ma smutku, strachu, nienawiści.

Uczniowie bez trudu wychwycili niezgodność obrazu w wierszu z własnym doświadczeniem. Z ich punktu widzenia wycieczki klasowe „są przyjemne, można miło spędzać czas, spacerując, zwiedzając, sprawdzając swoje możliwości”. Wędrówka z wiersza wywołuje negatywne skojarzenia („To jest chyba taka wycieczka dla odrzuconych, których nikt nie chce”), jest pozbawiona jednego z najważniejszych walorów wędrówki, a mianowicie przyjemności, nie wiąże się też z nowymi formami towarzyskości i zabawy, inaczej niż wycieczka klasowa lub rodzinna.

Podjęty temat wyobraźniowych wędrówek uświadomił dzieciom, że mogą być one jeszcze przyjemniejsze niż realne, ale w tekście D. Wawilów wędrówka dziecka jest ucieczką ze świata. Utwór wyzwolił namysł nad motywami działania dziecka: przepełnione goryczą, rozczarowaniem i bezradnością, musi radzić sobie samo z problemami i przewycięzać swoje wewnętrzne dramaty. Nierozładowane napięcie emocjonalne wywołuje u niego „prześladowcze” myśli o ucieczce, podejmowanej w poczuciu niesprawiedliwości, goryczy, w odruchu rozpaczony wobec wszechobecnej bezduszości. Bunt realizowany jako marzenie-plan-groźba jest ujęty w wypowiedź adresowaną do tych, którzy w domu zostaną, trochę jakby w formę kary: „Dziecko planuje ucieczkę w tajemnicy przed rodzicami, chce uciec o świcie tak cicho, żeby ich nie zbudzić, nie chce nawet pożegnać się z nimi”.

Próbując uchwycić intensywność uczucia towarzyszącego dziecku, uczniowie rozgraniczyli dwa nieprzenikalne światy: dorosłych i dzieci. Dziecko podejmuje próby zrozumienia świata dorosłych; nie mogąc sprostać wyzwaniom, porzuca przestrzeń domową i szuka ukojenia w wyobraźni. Wizja ocalającej wędrówki-ucieczki, rozciągniętej w czasie i zagarniającej kolejne przestrzenie, rodzi nadzieję na lepszą przyszłość, staje się wyobrażeniem niosącego tę nadzieję czasu, umożliwia oczyszczenie z codzienności przepełnionej lękiem i niepokojem, z narzuconych schematów zachowania i myślenia.

Dzieci uświadomiły sobie, że to, co pochodzi z zewnątrz, staje się miejscem spotkania z odrzuconymi przez los. W trakcie wewnętrznej wędrówki dokonuje się zjednoczenie i przeistoczenie „obcego” w „swojego”: „Dziecko nie myślało tylko o sobie, na wyprawę chciało zabrać małego chłopca, który płakał na schodach i bał się wrócić do domu, czarnego kotka, którego nikt nie chce, bo przynosi pecha, i zeschnięte drzewa, które nigdy nie były zielone i chciały uciec do lasu od kurzu i od hałasu”. „Przestrzeń duszy” pomaga dziecku wyobrazić sobie to wszystko, co kojarzy się z dobrem, bezpieczeństwem, zaufaniem, obraz Arkadii daje uspokojenie, pozwala przebaczyć i jednak tęsknić do tych, którzy pozostali, porzuceni, w domu. Podróż w głąb przestrzeni wewnętrznej staje się drogą do samopoznania oraz do rozpoznania uniwersalnych właściwości ludzkiej egzystencji.

Intensywność obrazów literackich sprawiła, że w odbiorze uczniów przestrzenie emocjonalne nakładają się na ich własne problemy egzystencjalne, które powstają, bo ich świat nie przenika się ze światem dorosłych. Poszukując sposobów zaradzenia zmartwieniom

dzieci skazanych na samotność, formułowali pytania-problemy: jak znieść konsekwencje swego postępowania w starciu z dorosłymi, czy możliwe jest pełne porozumienie między dziećmi a dorosłymi. To, co mówili o własnych doświadczeniach, miało charakter intymnych wyznań: „Rodzice nas nie rozumieją, wydaje im się, że wszystko wiedzą lepiej, czasem nawet nie chcą nas słuchać”, „Sami mogą coś złe zrobić czy powiedzieć, ale od nas wymagają, żebyśmy byli doskonali”, „Ja myślę, że dorośli chcą dla nas dobrze, ale mogliby czasami nam zaufać”.

Wiersz *Szybko!* D. Wawilow pozwolił zrozumieć, że to, co nas otacza, i to, czego nie widać, często stanowi rzeczywistość „pękniętą”, z zagnieżdżonymi w niej samotnością i niepokojem, a powieść *Bracia Lwie Serce* A. Lindgren zasygnalizowała – też tylko aluzyjnie – istnienie przestrzennego wymiaru „czasu przeżywanego”. Wyprowadzone z tekstów wątki pozwoliły narastać myśleniu o różnych wymiarach czasu i przestrzeni: oprócz namacalnych/materialnych dowodów na przemijanie czasu czy widocznej gołym okiem przestrzeni dzieci dostrzegały nieoczywistość, niedosłowność i odkrywczosć zróżnicowanych wymiarów: domu i przestrzeni pozadomowej, przestrzeni zewnętrznej i wewnętrznej („przestrzeni duszy”), przestrzeni ziemskiej i pozaziemskiej.

Przestrzeń domu i tego, co na zewnątrz

Tryb pracy nad tekstem *Bracia Lwie Serce* – nieśpieszny i poszukujący – uświadomił uczniom, że przestrzeń domu nie tworzy obrazów wartościowanych pozytywnie. Klaustrofobiczna i ograniczona do podstawowych sprzętów, znamionujących biedę, nieprzychylna przestrzeń domu Sucharka i Jonatana potęguje napięcie, zapowiada emocjonalne nieszczęście:

U: Sucharek z Jonatanem mieszkali na pierwszym piętrze w drewnianym domu, w małym pokoju z kuchnią, ten pokój był nieprzytulny: stały w nim tylko łóżko i stół, bracia nie mieli zabawek; tata zostawił ich, jak Sucharek miał dwa lata, a mama, aby utrzymać dom i rodzinę, cały wolny czas poświęcała na szycie i jedyną osobą, która wspierała Sucharka, był Jonatan; jak spalił się ich stary dom, Sucharek z mamą zamieszkali w drewnianym domu obok dawnego, dokładnie w takim samym mieszkaniu, tylko na parterze, dostali trochę używanych mebli z opieki społecznej.

U: Przed wypadkiem Sucharek dzielnie znosił swoją chorobę, dlatego że zawsze mógł liczyć na swojego brata, który zastępował mu tatę i mamę; Jonatan o wszystkim mu opowiadał, co słyszał, widział i przeżył, a wieczorem przynosił swoje łóżko do kuchni i dalej opowiadał bratu bajki i różne historie, aż mama musiała go uciszać; jak Sucharek dostawał ataku kaszlu, to Jonatan przytulał go i robił mu wodę z miodem; Sucharek był szczęśliwy, że jego brat, który wyglądał jak królewicz z bajki, tak bardzo troszczy się o takiego chorego, brzydkiego i głupiego chłopca z krzywymi nogami.

N: O czym rozmawiają bracia? Jak Jonatan przygotowuje Sucharka na śmierć? Jak o niej mówi?

U: Sucharek bał się, że jak umrze, to będzie nieruchomo leżał pod ziemią; Jonatan tłumaczył Sucharkowi, że ciało jest jak skorupa, która zostaje na ziemi, a dusza odfruwą do Nangijali – krainy ognisk i bajek; w tej krainie Sucharek nie będzie musiał leżeć i kaszleć i wreszcie będzie mógł się bawić; wyjaśnił też, że w Nangijali nie ma czasu takiego jak na ziemi, żeby się nie bał, czekając na niego, bo będzie mu się wydawało, że minęły najwyższej dwa dni, a przez ten czas będzie mógł rozpałać ognisko w lesie i siedzieć z wędką nad rzeką.

U: Po śmierci Jonatana Sucharek już niczym nie umiał się cieszyć, przez dwa miesiące żył tylko myślami o Nangijali; stracił ukochanego brata, czyli wszystko, co miał najcenniejszego w życiu; chory Sucharek leżał teraz sam na kanapie, nikt przy nim nie siedział i nie rozmawiał z nim, nikt go nie przytulał i nie współczuł mu, że jest chory, był samotny, bał się i czuł się nieszczęśliwy, głowa pękała mu z tęsknoty za bratem, nikt nie potrafił bardziej tęsknić niż on.

U: Dom był dla chorego Sucharka jak więzienie, bo on nie mógł wychodzić na dwór i bawić się z innymi dziećmi; panie, które przychodziły do jego mamy, mówiły, że Sucharek niedługo umrze, i on to usłyszał, i poczuł się jak w trumnie; dom Sucharka to była taka zamknięta klatka, tam było ponuro i smutno.

Dzieci uświadomiły sobie, że mimo przygnębiającej przestrzeni domu bracia podejmują wszystkie wyzwania, próbują rozwiązać nawet najtrudniejsze problemy, zmagają się z przeciwnościami losu, którym nie sprostałby dorosły. Jonatan w poczuciu odpowiedzialności za młodszego i schorowanego brata snuje kojące opowieści o tym, że niezależnie od tego, czy boimy się śmierci czy godzimy się z nią, koniec życia nie oznacza końca bytu. Niosąc Sucharkowi ulgę w cierpieniu i rozpraszając jego lęk, zapewnia, że po odrzuceniu ziemskiej „skorupy” możliwe jest zespolenie z pozaziemskim wymiarem w krainie po drugiej stronie gwiazd, gdzie nie ma chorób i nieszczęść, a czas płynie swoim rytmem i jest czasem spełnienia wszystkich, nawet najszybszych pragnień.

Dzieci odkryły też, że braterstwo w relacjach między zdrowym a chorym ujawnia się również wtedy, gdy Jonatan zastępuje młod-

szemu i schorowanemu bratu rodziców. Nieobecność ojca i zapracowanie mamy powodują, że bracia mimo różnych niesprzyjających okoliczności radzą sobie sami, są razem, wspierają się: Jonatan zapewnia Sucharka, że kocha go takim, jakim jest, pielęgnuje go i otacza opieką, w ciągu dnia poświęca mu każdą wolną chwilę, czuwa przy nim w nocy, nie waha się uratować mu życia.

Dwubiegunowo wartościowanej przestrzeni dzieci przypisują emocje, które wiążą z pojęciem czasu: rozpacz, wynikająca z doświadczenia terażniejszości, i nadzieję, czyli myśli i uczucia wybiegające w przyszłość. Zauważają, że Sucharek, stając w cztery oczy z własną i brata śmiertelnością, głęboko nią poruszony, pragnie śmierci, chce uciec przed przekleństwem oczekiwania na ponowne spotkanie z bratem, cierpi w poczuciu samotności, goryczy i krzywdy. Od chwili wypadku, nie mogąc uwolnić się od tęsknoty, ucieka z rzeczywistości w przestrzeń zakreśloną opowieściami ukochanego brata, zasklepia się w myśleniu o wyobraźniowych wizjach Jonatana. Dramatyzm tej sytuacji znalazł wyraz w wypowiedziach uczniowskich: „Sucharek czuł, że niedługo umrze, dlatego napisał kartkę i zostawił na stole w kuchni, żeby mama ją znalazła, jak się jutro rano obudzi. Na kartce napisał: «Nie płacz, Mamusiu! Zobaczymy się w Nangijali!»”. Refleksja nad tym wątkiem wywarła na dzieciach silne wrażenie, tak dalece, że sytuację zmożonego chorobą Sucharka kojarzyły z nieodwołalną izolacją: dom zaczęły postrzegać jako więzienie, trumnę, klatkę.

Najbardziej uderzające w wypowiedziach dzieci było utożsamienie obrazu domu z bezgraniczną samotnością, dla której przeciwwagą są wyobrażony lepszy świat, nadzieje i poczucie siły, które unicestwiają wszystkie lęki i cierpienia. Dzieci zrozumiały, że przestrzeń domu czasem przestaje być miejscem zakotwiczenia, miejscem kształtowania życia jednostki w rodzinie. Wrażenie zimna powoduje, że przestrzeń domu nie musi być oswojona, uczłowieczona, nie zawsze stanowi centrum, miejsce, które gdy się je opuszcza, nie przestaje być ostoją, miejsce, do którego się wraca z obcego i obojętnego zewnętrznego świata.

Wędrowki w głąb „przestrzeni duszy”

Przestrzeń wyobrażoną dzieci postrzegają jako przestrzeń emocjonalną, której nie ma się niszczyielski czas, przynoszący różne odmiany losu. Ich wypowiedzi potwierdzają, że skazane na samotność,

znajdują ukojenie przed naporem złej rzeczywistości w „przestrzeni duszy”: wyobraźniowy świat wycisza dziecięce konflikty i napięcia. Dzięki utworom literackim uświadamiają sobie, że nieograniczona, nieuchwytna, tajemnicza i irracjonalna przestrzeń duszy staje się próbą charakteru dla dziecka, które znalazło się na rozdrożu i na nowo musi szukać drogi do własnego wnętrza i budować swoją tożsamość, zmagając się z trudnościami o wiele większymi niż w realnym życiu.

Oto charakterystyczne przykłady uczniowskich rozważań o wymiarach „przestrzeni duszy”, o poczuciu zagubienia i poszukiwaniu dróg wyjścia, o doświadczeniach egzystencjalnych dziecka doznającego subiektywnych dramatów i rzeczywistych tragedii:

- U: Sucharek był sam w domu, nikomu nie opowiadał o swoich przeżyciach, ale od czasu, kiedy pod postacią białej gołębiczy przyleciał do niego Jonatan, przestał być smutny i tylko czekał na spotkanie z nim.
- U: Właśnie ta biała gołębicza, a nie szara, jakich było pełno na podwórku, upewniła go, że to wszystko, co Jonatan opowiadał o Nangijali, to była prawda.
- U: Sucharek wyobrażał sobie, jak będzie wyglądała Zagroda Jeźdźców, w której zamieszkają razem, co będą razem robić, cieszył się, że będzie nazywać się tak jak Jonatan: Lwie Serce, mimo że nie jest tak odważny jak on.

Dzieci odkrywają, że Nangijala – przestrzeń wyobraźniowa – staje się dla Sucharka symbolem nadziei, a śmierć jawi się jako radosna perspektywa ponownego spotkania z bratem w Zagrodzie Jeźdźców. Sugestywność stworzonej przez Jonatana wizji sprawiła, że istnienie przestrzeni pozazmysłowej wydaje się możliwe.

Symboliczne wymiary przestrzeni pozazmysłowej

Uczniowie zauważyli, że świat, w którym – po odrzuceniu ziemskiej „skorupy” – spotykają się obaj chłopcy, w pierwszej chwili wydaje się rajem. Dolina Kwitnącej Wiśni, zanurzona w bieli wiśniowych kwiatów i zieleni traw, tworzy aurę łagodności i piękna. Spokój i radość przepelniają całą przyrodę i wnikają głęboko w serca, przynosząc ukojenie – chory Sucharek odzyskuje zdrowie, a jego ciało staje się sprawne i silne.

Powieść A. Lindgren nie zapewnia jednak łatwej pociechy, że gdzieś istnieje kraina łagodności. Obaj chłopcy muszą wkrótce podjąć walkę z siłami zła, które opanowały pobliską Dolinę Dzikich Róż:

- N: Z jakiego powodu Jonatan musi opuścić Sucharka w Zagrodzie Jeźdźców?
- U: Mnie się wydaje, że musiał iść do Doliny Dzikich Róż, bo tam panował Tengil, a Tengil i jego Katla to było zło i Jonatan musiał z nimi walczyć, musiał też uwolnić Orwara; to chyba było trochę inaczej: najpierw Jonatan musiał uwolnić Orwara, żeby ten zabił Tengila, bo Jonatan nie chciał zabijać ludzi, mówił, że się do tego nie nadaje, ale zgodził się przenieść tajne wiadomości przez góry.
- N: Dlaczego nie zabiera ze sobą Sucharka? Jak tłumaczy swoje odejście?
- U: Jonatan nie chciał, żeby Sucharek zginął, a ta wyprawa to było coś niebezpiecznego; walka z Tengilem to była pewna śmierć i on nie chciał, żeby Sucharek zginął; chciał uchronić Sucharka przed złem, a Nangijala to było takie miejsce podobne do Ziemi, gdzie spotykają się dobro i zło; Jonatan, odchodząc, obiecał Sucharkowi, że na pewno spotkają się w Nangilimie.
- N: W jakich sytuacjach Jonatan musi sprostać swojemu postanowieniu? Dlaczego ratuje życie Pärkowi i jego koniowi?
- U: Jonatan postanawia opuścić spokojną Dolinę Kwitnącej Wiśni, aby pomóc ludziom uwięzionym w Dolinie Dzikich Róż, gdzie przez swój spryt pokonuje zło: wykopuje tunel, dzięki któremu wydostaje się z Doliny Dzikich Róż, zdobywa strój żołnierzy Tengila i konia dla Orwara, wydostaje Orwara z groty Katli.
- N: Jak Jonatan tłumaczy swoje zachowanie?
- U: Sucharek był bardzo zaskoczony, że Jonatan ratuje też życie Pärkowi, przecież on zasłużył sobie na tę śmierć: Pärk był głupi i bez serca, biciem zmusił konia, żeby płynął pod prąd rzeki, jak wydostał się na drzewo, to nie pomógł Jonatanowi ratować konia; Jonatan wyjaśnił Sucharkowi, że jeśli Pärk rozpoznałby go, to złapałby Jonatana Lwie Serce, a nie jakiegoś nędznego śmiecia.
- N: Ile Sucharek zrozumiał i czego się nauczył od Jonatana Lwie Serce po zdarzeniu, w którym ratuje konia i daruje życie Pärkowi? Czy Sucharek rzeczywiście zasługuje na przydomek *Lwie Serce*?
- U: Sucharek bardzo dużo nauczył się od Jonatana: podczas pościgu powiedział Jonatanowi, żeby zrzucił go z konia, bo zrozumiał, że razem nie uda im się uciec przed żołnierzami Pärka; mimo strachu wskazał zdrajcę i uratował Sofię; współczuł tonącemu zdrajcy Jossiemu; jak Sucharek się dowiedział, że tylko skok do Nangilimy może Jonatana uratować przed umieraniem w męskach, to mimo ogromnego strachu odważył się skoczyć w przepaść.
- N: Skąd Sucharek czerpie siłę i odwagę?
- U: Z serca, wierzy, że mu się uda i nie zawiedzie swojego brata; z ogromnej miłości do swojego brata, który aby ratować Sucharka, rzuca się nawet na smoka.

Uczniowie zrozumieli, że długotrwała i niebezpieczna podróż Braci Lwie Serce przez wyimaginowaną krainę sprzyjała odkrywaniu trudnej prawdy o ludzkim życiu, w którym rządzą dwie przeciwstawne siły: zniewalająca zbrodnicza przemoc oraz umiłowanie wolności. To wymaga opowiedzenia się po stronie dobra lub zła, niezłomności w przestrzeganiu zasad, których trzeba bronić za wszel-

ką cenę. Bo przecież w tym fantastycznym świecie Jonatanowi i Sucharkowi pomaga wyjść z opresji raczej nie szczęśliwy traf czy siły nadprzyrodzone, a jedynie wytrwałość w przewycięzaniu zmęczenia i lęku, niezłomna odwaga, nieustępliwość w zmaganiach z przeszkodami, a także umiejętność przewidywania i ostrożność.

Z wypowiedzi uczniów można wysnuć wniosek, że częścią świadomości dziecięcej stał się problem odpowiedzialnego, czyli mądrego i wrażliwego bycia wśród innych, które wynika nie z nakazu, ale z uwewnętrznionej, wypracowywanej cierpliwie i wytrwale postawy. Bracia Lwie Serce w przeświadczeniu, że nie można odstąpić od walki ze złem, nawet jeśli trzeba do tego pokonać strach, podejmują świadome decyzje, aby przeciwdziałać złu: Sucharek, pokonując typowo dziecięce odruchy strachu, ułatwia Jonatanowi ucieczkę przed wojskiem wroga, wskazuje zdrajcę, ratuje Sofię, przenosi brata do Nangilimy. Jonatan zaś odmawia udziału w aktach przemocy, stając po stronie uciskanych i skrzywdzonych, ratuje jednak życie nieprzyjacielskiemu żołnierzowi Pärkowi; w jego przekonaniu nic nie usprawiedliwia przemocy, a ci, którzy nie są wierni przyjętym zasadom, stają się jak „śmiecie”.

Dramatyczna powieść A. Lindgren przykuwa uwagę dzieci niezwykłą emocjonalnością. Wartka akcja, nieustannie trzymająca w napięciu, nie od razu odsłania ukryty w symbolicznych obrazach sens moralny. Aby nie studzić tego emocjonalnego napięcia, ale skłonić uczniów do refleksji, zaproponowałam im ćwiczenie, które wprowadziło konieczny dystans i umożliwiło wydobycie znaczeń¹⁴. Zadanie z użyciem abstrakcyjnych figur, różniących się kształtem, wielkością, kolorem i fakturą, pobudziło wyobraźnię, zachęciło do namysłu nad różnorodnością uczuć wypełniających świat człowieka: pozytywnych (pokonywanie strachu, dotrzymywanie obietnic, pocieszanie, opie-

¹⁴ Zorganizowanie sytuacji dydaktycznej wokół zwizualizowanej w *Braciach Lwie Serce* czasoprzestrzeni rozpoczęłam od wybrania fragmentów, z którymi uczniowie zapoznali się przed zajęciami. Na lekcji pracowali w trzech grupach, a każda otrzymała urywki tekstu, zestaw ćwiczeń lekturowych, karton oraz kopertę z figurami różniącymi się kształtem, wielkością, kolorem i fakturą. Aby wydobyć podobieństwa i różnice między trzema przestrzeniami, zakreślali tekst, posługując się różnymi kolorami: ciemnych używali do wydobycia negatywnych skojarzeń związanych z przestrzenią domową, jasne zaś dotyczyły przestrzeni pozazmysłowej. Ćwiczenie w różnicowaniu pól leksykalno-semantycznych przygotowywało dzieci do pracy metodą przekładu intersemiotycznego.

kuńczność, dobro, wierność zasadom) oraz negatywnych (obojętność, zło, nienawiść, przemoc, zdrada, bezmyślność, pycha).

Do zakreślenia przestrzeni ziemskiej uczniowie wykorzystali duże koło w kolorze grafitowym (por. rys. 11). Ciemna barwa posłużyła do oddania braku ciepła emocjonalnego dorosłych (nieobecność ojca i obojętność matki) oraz poczucia samotności i dramatu czekania w chorobie na śmierć. Na tle ciemnej przestrzeni domu dzieci umieściły zbliżone do siebie czerwone kółeczka. Układ kształtów, rozmiarów i kolorów obudowały komentarzem: „Dom kojarzy się z czymś dobrym, dlatego wykorzystaliśmy koło, a nie na przykład ostry trójkąt, ale to koło ma ciemny kolor, bo w domu panował smutek: rodzina była rozbita, mama nie miała czasu na przytulenie śmiertelnie chorego Sucharka”, „Dzieci bardzo się wspierały, starszy brat [większe czerwone kółeczko] zawsze pomagał i opiekował się mniejszym i chorym bratem [mniejsze czerwone kółeczko], dlatego te kółeczka są blisko siebie”.

Dla zobrazowania przestrzeni pozazmysłowych uczniowie wykorzystali dwa duże koła, zielone i żółte, oraz dwa białe kółeczka różnej wielkości. W wizualizacji Nangijali łagodny kształt koła i zielony kolor miały oddać wrażenie nadziei i radości. Nangilimę dzieci postrzegały przez pryzmat jasnego, świetlistego i ciepłego słońca, symbolizującego dobro i wolność, dlatego użyły dużego żółtego koła. W tych przestrzeniach umieściły dwa białe kółeczka: większe to Jonatan, mniejsze to Sucharek – blisko siebie, niezawodni, oddani sobie (por. rys. 11).

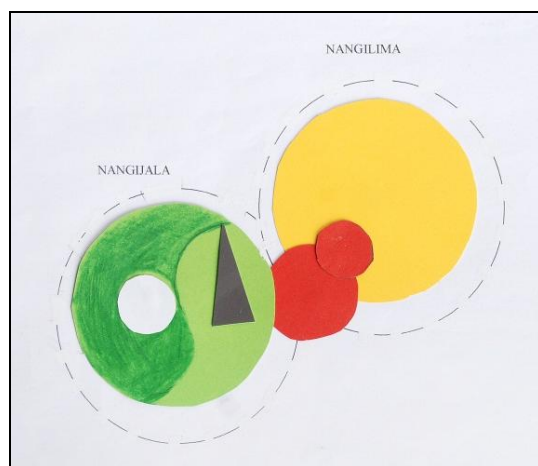
W symbolicznych, figuratywnych obrazach uczniowie zawarli też aluzyjnie ziemski wymiar Nangijali, którą konceptualizowali jako „świat, planetę”, miejsce spotkania dobra i zła: „W dobrym świecie panują: ciepło, bliskość, zabawa, miłość, bezpieczeństwo, bajki, a w złym: cierpienie, samotność, ból, zdrada”. Ten dualizm nangijalskich przestrzeni: łagodnej Doliny Kwitnącej Wiśni i zniewolonej przez rządy tyрана Doliny Dzikich Róż, wyrazili zestawieniem płam w jasnej i zdecydowanie ciemniejszej tonacji.

Nacechowane aksjologicznie sposoby przedstawienia dualizmu przestrzeni, wykorzystujące opozycję światła i ciemności, wyrażały również dualizm ludzkiej natury: współwystępowanie dobra i zła, odwagi i tchórzostwa, wierności i zdrady. Nadały moralny sens zapamiętanym, głęboko przeżyтым zdarzeniom. Znakiem pozytywnych wartości jest kolor biały (poświęcenie i bezinteresowność w obronie wolności), czerń jest znakiem zła, obłudy, podstępności, zdrady.



Rys. 11. Konkretyzacja plastyczna przestrzeni pozazmysłowych oraz wędrówki dziecięcych dusz po odrzuceniu cielesnej „skorupy”

Zadanie, w którym wizualizacja pomogła uchwycić i wyrazić abstrakcyjne w gruncie rzeczy pojęcia, miało przede wszystkim ułatwić rozmowę: dzieciom łatwiej jest komentować zmysłowe przedstawienia, niż formułować myśli w języku, który na co dzień służy do elementarnej komunikacji.



Rys. 12. Konkretyzacja plastyczna przestrzeni pozazmysłowych oraz wędrówki dziecięcych dusz

Zmysłowe przedstawienie w postaci zróżnicowanego wypełnienia obrazu (od ciemnej przestrzeni domu poprzez przestrzeń pozaziemską, znaczoną jaśniejszym i ciemniejszym reflekssem, do przestrzeni wypełnionej światłem) zatrzymuje płynną i ulotną myśl. Nie do końca uświadomione, częściej zaledwie przeczuwane znaczenia dotyczą przecież spraw fundamentalnych i tematów, które rzadko podejmuje się w rozmowach: powolnego i trudnego procesu przekraczania własnych możliwości, słabości i ograniczeń oraz nieustannej konieczności podejmowania wyborów moralnych.

Ujawniła się potrzeba rozważań na temat miejsca i roli człowieka w drodze, życia jako niekończącej się wędrówki, czasowych i przestrzennych ograniczeń istoty ludzkiej, a także kondycji ludzkiego losu uwikłanego w dramatyczny zbieg okoliczności, niespodziewaną i podstępą chorobę, nieoczekiwane spotkanie ze śmiercią. Dyskurs zainicjowany aksjologiczną problematyką dzieł literackich zaledwie dotykał tych trudnych spraw. Pokazał jednak, że nie są one obojętne dzieciom i że można małych czytelników traktować z całą powagą, na jaką zasługują, o co niestrudzenie upominał się w swej twórczości J. Korczak i co sam konsekwentnie realizował.

Problemy i emocje ujawniające się w dyskursie dziecięcym, który rozwinął się wokół tekstów literackich, wykroczyły daleko poza kanon tematów proponowanych w podręcznikach. Dotykały spraw trudnych, a nawet wstrząsających i bolesnych. Dzieci mówiły dużo i chętnie i nie były to tylko zdawkowe relacje i powierzchowne reakcje; wypowiedzi często były rezultatem dociekań, myślenia analitycznego, a czasem nasyconych emocjami refleksji. Udało się przekroczyć zakłętą krąg podręcznikowych tematów i ujęć, idyllicznych tonów, wprowadzić w obręb myślenia dramatyczne obrazy i zdarzenia świata, a nie pojedyncze przypadki niezawinionej biedy, poruszyć wrażliwość moralną, ujawnić krzyżującą niesprawiedliwość i krzywdzący porządek.

Dyskurs dziecięcy, wykraczając poza ustalone granice, dostarczył wielu sygnałów i informacji, które uprawniły do tego, by odrzucić tradycyjny pogląd, sprowadzający uczenie się do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd, oraz bezpodstawne mniemanie o ograniczonych (rozwojowo) dziecięcych kompetencjach poznawczych. Zakwestionował też kompromisy dyktowane przez pajdokrację i rozrywkowy model kultury popularnej, karmiącej dziecko bezrefleksyjną wesołością, łatwizną i banałem w przekonaniu, że wszystko, z czym ono obcuje, powinno być lekkie, przyjemne, niezobowiązujące.

Zakończenie, czyli czas dla nowych pytań

Aby podjąć wysiłek przebudowy szkoły, trzeba zmiany myślenia o „kulturze edukacji”, czyli o szerokim i wielowymiarowym kontekście przesądającym o wartości dyskursu edukacyjnego. Edukacja sytuująca się w środowisku kulturowym zarówno bowiem kształtuje uczniowski umysł, modeluje uczenie się i myślenie oraz oddziałuje na emocjonalne i duchowe formowanie uczniów.

Rzecz jest o tyle ważna, że w kulturze zachodzą zmiany tak gwałtowne i głębokie, że szkoła przestaje wykazywać wrażliwość na zmieniający się kontekst kulturowy i przekształcać swoje działania w odpowiedzi na te zmiany.

Otoczenie cywilizacyjne nie stoi w miejscu: przeobrażenia rzeczywistości społeczno-kulturowej i technicznej, globalne problemy gospodarcze i polityczne oraz wynikające z nich zjawiska: trudny do opanowania boom informacyjny i komunikacyjny¹, społeczny niepokój związany z przełomem cywilizacyjnym, rozryw międzypokoleniowy, niepewność egzystencjalna, a także zmiana świadomości metodologicznej nauki, nurty postmodernistyczne – to tylko niektóre z cech współczesnego świata².

Szkoła tymczasem zdaje się nie dostrzegać całego splotu dokonujących się przeobrażeń. W przeciwieństwie do lawinowych, chaotycznych, wielogłosowych zmian w obrazie dzisiejszego świata współczesny model kształcenia, głęboko zakorzeniony w paradygmacie pozytywistycznym³, jakby zastygł w apodyktycznych twierdzeniach zagłęszających myślenie o zmianie szkolnej rzeczywistości. Pozytywistycz-

¹ N. Postman, *Technopol...*, op. cit., Warszawa 1995.

² D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana...*, op. cit., s. 38.

³ Mimo dwóch wielkich przełomów (antypozytywistycznego na przełomie XIX i XX w. oraz poststrukturalistycznego na początku drugiej połowy XX w.), jakie się dokonały w rezultacie gruntownej rewizji naukowego dogmatyzmu i fundamentalizmu poznawczego, nadal myślenie o kształceniu szkoła czerpie z paradygmatu pozytywistycznego, niejako zaprzeczając jego anachroniczności.

ne fundamenty koncepcji edukacji, skutecznie umacniane przez pragmatyczną przydatność poglądów zrodzonych na gruncie psychologii behawioralnej, dostarczają dogodnych, bezpiecznych uzasadnień dla budowania szkolnego kanonu wiedzy pewnej i sprawdzalnej. Prostota i oczywistość wniosków płynących z tego nurtu myśli pedagogicznej pozwalają nie zadawać istotnych pytań, przede wszystkim o naturę procesów uczenia się – przyjęto, że zasadniczym warunkiem uczenia się są reakcje na bodźce zewnętrzne. Zdumiewa siła tej tradycji myślowej i jej trwałość, czego dowodem jest model współczesnej edukacji, odporny na wnioski z odkrywczych dokonań psychologii poznawczej, mających wymiar naukowej rewolucji.

Katastrofalny rozdzwitek między dwoma rzeczywistościami: kulturowo-cywilizacyjną i szkolno-edukacyjną, utrwała się, a powstający w tej przestrzeni repertuar oddziaływań skutkuje schizofreniczną nieprzystawalnością tego, co prywatne – czerpane z różnorodnej, aczkolwiek często nieprzewidywalnej współczesności, i tego, co oficjalne, narzucone – szkolne. Myślenie o „zmianie w szkole i szkole w zmianach”⁴ dramatycznie zderza się z nową rzeczywistością. Wzmocnione refleksją o pozorowaniu zmiany i zakłamaniu pedagogicznym⁵, zyskuje niespotykany dotąd wymiar i ciężar.

Warto zaznaczyć, że te diagnozy nie są bynajmniej formułowane z pozycji moralizatorskich: pozorowanie zmiany znajduje uzasadnienie w psychologicznych mechanizmach idealizowania przeszłości⁶: w możliwościach wytworzenia złudzenia percepcyjnego, doświadczeniach, postawach, schematach, wpływach grupy, intencjach, intuicji, potrzebach, motywach, oczekiwaniach i aspiracjach⁷. Zmitologizowany obraz szkoły utrwała myślenie o solidnych, sprawdzonych fundamentach tradycyjnego modelu edukacji. Ta idealizacja jest niebezpieczna nie tylko dlatego, że miesza fikcję z rzeczywistością: co gorsza, bezpowrotnie impregnuje na myślenie o zmianie⁸.

⁴ *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, op. cit.

⁵ D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, op. cit., s. 70, 77; eadem, *Ciągłość i zmiana...*, op. cit.

⁶ T. Maruszewski, *Złote lata 70. czy szara rzeczywistość?* [w:] *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, op. cit., s. 31–32.

⁷ W. Daniecki, *Strategie zmian. Refleksje nad praktyką*, Warszawa 2004, s. 151.

⁸ A. Falkowski, *Umysł konstrukcyjny: fałszywa pamięć, wolność i demokracja* [w:] *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, op. cit., s. 163–164; D. Kubacka-Jasiecka, *Psychologia wobec problematyki zmiany* [w:] *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*, red. D. Kubacka-Jasiecka, Kraków 2002, s. 11.

Z obawy przed zmianą wyniku między innymi krzycząca nierównowaga między zinstytucjonalizowaną edukacją, ściślej: komunikacją upośredniczoną przez podręczniki, a niepowstrzymanymi zmianami w otoczeniu kulturowym szkoły, w którym głęboko zakotwiczony jest uczeń.

Przyjęta przeze mnie, nacechowana otwartością postawa badawcza pozwalała więc obserwować nie tylko zastany obraz rzeczywistości wyprofilowanej w podręczniku, ale też sam proces powstawania, wyłaniania 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, doświadczyłam pewnych niedogodności wynikających z poszerzania pola badawczego. Tak było w przypadku analizy wszystkich obszarów semantycznych w dyskursie podręcznikowym i dziecięcym. Przyjęty w badaniach wyjściowych „klucz subkategorialny”, umożliwiający grupowanie znaczeń w tekstowym i językowym obrazie świata, okazał się niewystarczający. Znaczenia wyprowadzone z tekstów podręcznikowych:

- mitologizowały rzeczywistość, nie wykraczały poza obszar oczywistości,
- upraszczały oraz banalizowały problemy autentyczne, ale budzące kontrowersje i nieoczywistości,
- redukowały, lub wręcz wykluczały z całego obszaru oddziaływań szkoły obraz trudnej, złożonej, niejednoznacznej, skonfliktowanej i zmiennej rzeczywistości.

Natomiast wielowymiarowy, zróżnicowany i niejednoznaczny dyskurs dziecięcy niejednokrotnie wykraczał poza ustalone granice problemów:

- interpretacje podejmowane samodzielnie przez dzieci pokazały ich inwencję, dociekliwość oraz wrażliwość;
- emancypacja punktu widzenia uczniów ujawniła dziecięcą świadomość konfliktów i sprzeczności;
- dyskurs uobecnił też dziecięcą znajomość realiów i rozczarowanie rzeczywistością.

Otwarta przestrzeń niezbędna do uwzględnienia różnorodnych oddziaływań na badane zjawiska umożliwia dotarcie do kontekstualnej, dynamicznej wielopostaciowości procesów, które mają źródła zarówno w indywidualnych, jak też oficjalnych, zorganizowanych instytucjonalnie wpływach i doświadczeniach. Taka różnorodność oddziaływań,

a często także ich zmienność, siłą rzeczy oznaczała nieostateczność, niestałość rozstrzygnięć, dynamiczne traktowanie, nawet ewolucję wcześniej zaprojektowanego postępowania badawczego.

Nie poprzestając na analizie procesów, które obnażają obszary napięć i uwikłań między apriorycznie ustanowionym dyskursem podręcznikowym a dyskursem uczniowskim, zakotwiczonym w pełnym sprzeczności osobistym doświadczeniu, 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.

Znaczenia pogrupowane w czterech modelach środowiskowych (DOM, JA I SZKOŁA, WŚRÓD LUDZI, ŚWIAT) odsłoniły istotne rozbieżności między tekstowym obrazem podręczników a językowym obrazem świata uczniów. Różnice, które wyłoniły się z badania sposobów kategoryzacji pojęć, typów racjonalności, punktu widzenia i perspektywy, a także sposobów wartościowania, uwidoczniły się szczególnie wyraźnie w obrazie domu.

Z doboru i układu profilów oraz faset wyłonił się zmitologizowany obraz podręcznikowego domu (źródła pozytywnych emocji i przeżyć, ostoi ciepła, miłości i bezpieczeństwa, izolatora stresów i napięć, opoki tradycji i symbolu ciągłości) i jego domowników. Wyidealizowany wizerunek podręcznikowej mamy utrwala 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. Pominął 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 międzypokoleniowym⁹.

⁹ Obraz rodziny i dzieciństwa głęboko się zmienił: rozwody, istnienie niepełnych rodzin, konkubinat, aktywność zawodowa matek, zamiana ról pomiędzy mężem a żoną, rodziny, w których małżonkowie mają za sobą wcześniejsze małżeństwa i dzieci z poprzednich związków – wszystko wskazuje na to, że znacząca część wcześniej obowiązujących wartości została odrzucona. Rodzina nie jest już czymś statycznym, pozostającym nieprzerwanie w jednej, niezmiennej formie, dom zaczyna podlegać erozji, powolnemu i, co gorsza, nieuniknionemu rozpadowi. Z danych GUS wynika, że od 2000 r. liczba rozwodów w Polsce sukcesywnie wzrasta: od 43 tys. w 2000 r. do 65,5 tys. w 2008 r. (to co czwarte nowo zawarte małżeństwo). Liczba związków nieformalnych wzrosła od ok. 90 tys. w latach 70. do ok. 200 tys. i coraz bardziej otwarcie się je akceptuje. Najczęstszą przyczyną rozwodów w Polsce jest niezgodność charakterów (32 proc.). Inne przyczyny to zdrada (24 proc.), nadużywanie alkoholu (23 proc.), naganny stosunek do członków rodziny (9 proc.). Rośnie liczba urodzin poza związkiem małżeńskim, to już 20 proc. wszystkich nowo narodzonych dzieci. Por. J. Prusak, „Ślub kościelny” to za mało, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 11, 14 marca, s. 10; P. Śpiewak, *Plastikowy konserwatyzm*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 6, 7 lutego, s. 4. Por. też: H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*, op. cit., s. 228; *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, red. P. Łukasiewicz, A. Siciński, Wrocław 1992, s. 14–15.

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 wyprofilowanej w nim fascie: 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.

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 rzeczywistość 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 bylejakosć – 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: podręczni-

kowy dom podlega mistyfikacji, dziecięcy zaś uruchamia znaczenia, które nie sprowadzają się do mówienia o świecie danym, niejako gotowym, skończonym, zamkniętym.

Nieprzystawalność dwóch światów: podręcznikowego i dziecięcego, ujawniła się też w obrazie szkoły.

Podręcznikowe sposoby kategoryzacji szkoły modelują jej odrealniony charakter. Podręcznikowa szkoła jest jak drugi dom, w którym pani (wyidealizowana w wyglądzie, cechach, działaniu) tak jak mama dba o swoje dzieci. Nauczycielka w roli opiekunki w poczuciu misji pochyla się nad każdym uczniowskim problemem, a dziecięce niepowodzenia wywołują jej smutek i zmartwienie. Pani czuje się odpowiedzialna za stworzenie atmosfery sielskości, w której afirmuje naturalne tempo rozwoju swoich wychowanków oraz z pobłażliwością traktuje dziecięcą niekompetencję.

W klimacie wsparcia i zrozumienia podręcznikowi rówieśnicy doświadczają przede wszystkim pozytywnych uczuć. Życzliwi i wyrozumiali, zawsze mogą liczyć na wsparcie i zrozumienie kolegów. Taką postawę przejawiają też wobec każdego rodzaju inności, a nawet odmienności. W kontaktach z Innym zazwyczaj zachowują się wzorcowo: ich początkowa niechęć czy zakłopotanie zawsze zostają przeobrażone w pełną akceptację i zrozumienie. Epizodycznie wyprofilowane naganne zachowania kolegów z klasy po interwencji nauczyciela lub innego zsocjalizowanego dziecka zostają zmodyfikowane. Zachowania oporowe uczniów traktowane są w dyskursie podręcznikowym z pobłażliwością, jako dziecięca skłonność do figlowania.

Analiza profilu: szkoła jako miejsce wspomagające proces uczenia się, ukonstytuowanego przez nieprzypadkową konfigurację cech (aż trzy fasety odnoszą się do osoby nauczyciela, tylko jedna zaś ujmuje rolę ucznia), uprawnia do sformułowania jeszcze jednego wniosku: wizerunek podręcznikowej szkoły jest głęboko zakorzeniony w ideologii transmisji kulturowej. W transmisyjnej szkole najważniejsza jest nauczycielka, uczniowie zaś stanowią wyłącznie tło dla jej instruktażowych działań. Stałe instruowanie stwarza dogodne warunki do narzucania uczniom sposobów myślenia i percepcji rzeczywistości. W przekonaniu, że dziecko w młodszym wieku szkolnym nie jest gotowe do samodzielnego konstruowania wiedzy, nauczycielka rzetelnie wdraża niemożliwą do zakwestionowania wiedzę deklaratywną. Takie rozumienie szkolnego procesu uczenia się z dominującą rolą nauczyciela umacniają sensory urzeczywistnione w fazecie: dziecko w roli ucznia w codzienności szkolnej. Niewprawieni do wysiłku

intelektualnego podręcznikowi uczniowie z wielką ochotą poddają się instruktażowi, podejmując działania zredukowane do typowych i pożądaných w procesie nauczania czynności.

Z doboru i układu profilów i faset wyłania się od początku do końca określony, gotowy obraz szkoły. Wyprofilowane modele zachowań, nieosadzone w trudnej rzeczywistości społecznej, przybierają postać odległych wzorów, których nie da się zastosować w życiu. W ten sposób następuje wyłączenie z zakresu zobowiązań szkoły znaczeń osobistych uczniów, związanych z ich zainteresowaniami i doświadczeniami konstytuującymi ich własny obraz szkoły.

W świecie podręcznikowej szkoły nie ma miejsca na kontrowersje, konfrontowanie różnych ujęć, interpretację i odmienne spojrzenia, na uzgadnianie znaczeń i ocen w formie negocjacji. Bez odpowiedzi pozostawia się pytania, w jaki sposób szkoła służy odkrywaniu uczniowskich mocnych stron, stwarza możliwość doświadczania innej codzienności szkolnej, wyposaża dzieci w kompetencje emancypacyjne oraz uczy współdziałania w zróżnicowanej kulturowo grupie rówieśniczej.

Alternatywą dla podręcznikowych sposobów kategoryzacji szkoły stały się dziecięce sposoby konstruowania jej obrazu. Sensy wyłaniające się z opisu profilów i faset (dziecko w roli ucznia, wychowanka, kolegi) umożliwiły zobrazowanie z perspektywy dzieci procesu „stawiania się uczniem”, wchodzenia w rolę ucznia, kolegi, a także osoby jeszcze niedorosłej, podporządkowanej nauczycielowi i pozostałemu personelowi szkoły.

Znaczenia zebrane w fasetach ujawniły, jak głęboko uczniowie przystosowali się, zgodnie z wymaganiami otoczenia, do realizacji ról społecznych. Zakorzenieni w ich zrytualizowanym odgrywaniu i nauczaniu, zrytualizowanych sposobach komunikowania się oraz wykorzystania przestrzeni klasowej, nie znajdują możliwości wyjścia poza formę tradycyjnej szkoły, „nie są w stanie pomyśleć innej szkoły”. Zainspirowani do rozmowy o innej kulturze edukacji, wyrazili otwarty sprzeciw wobec doświadczanej codzienności szkolnej. Otwarcie mówili o oczekiwaniach dotyczących swego funkcjonowania w szkole; w odważnych opiniach podejmowali też świadome próby jej przebudowy.

Równie ciekawe są przemyślenia na temat świadomych kontaktów z innością i odmiennością oraz kształtowania się tożsamości grupowej. Z wyprowadzonych z dyskursu uczniowskiego znaczeń wynika, że dzieci we wspólnym działaniu dostrzegają gotowość do

współbycia w zróżnicowanej grupie. Uświadamiają sobie, że bycie razem jest stopniowo wypracowywane w trudzie przez wszystkich członków grupy; wspólnota nie stworzy się sama, wszelką jedność trzeba zbudować. Dziecięce sposoby kategoryzacji szkoły wyzwoliły odważne myślenie o kwestiach wyciszanych, pomijanych, wręcz lekceważonych w podręcznikowym dyskursie, profilującym odrealniony i transmisyjny obraz szkoły.

Z konfrontacji dyskursu podręcznikowego i uczniowskiego wyłoniły się też odmienności w sposobach kategoryzowania aspektu wspólnotowego.

Fasetowe ustrukturyzowanie materiału tekstowego ujawniło, że wspólnota podręcznikowa nie funkcjonuje w oderwaniu od lokalnego kontekstu; bezpośredni kontakt jest potrzebny, aby pojawiły się: całkowite zaangażowanie, bezwzględna lojalność, a także trwałość i poczucie odpowiedzialności. Znaczącym miejscem dla wspólnot podręcznikowych jest najbliższa przestrzeń sąsiedztwa, wartościowana w podręcznikach zarówno pozytywnie, jak i negatywnie: przestrzeń przyjazna i bezpieczna umacnia poczucie wspólnotowości, a nieprzyjazna i niebezpieczna nie sprzyja byciu razem.

Podręcznikowe wspólnoty rówieśnicze są małe i samowystarczalne. W rzeczywistości podręcznikowej zespalanie form bycia razem zasadza się na nieskazitelnej jednakowości ich członków. Z opisu fasetowego wyłania się wizerunek podobnie myślących, zachowujących się i odczuwających rówieśników. Wzajemne zrozumienie nie jest wypracowywane stopniowo, cierpliwie, ale przynależy członkom wspólnoty niejako z natury: dzieci podobnie odczuwają, rozumieją się w pół słowa, nie potrzebując wyjaśnień. Jeśli pojawiają się przeszkody w zawiązywaniu czy zespalaniu znajomości, najczęściej z pomocą przychodzi serdeczna i wyrozumiała osoba dorosła lub rozsądny rówieśnik. Tak wyprofilowane podręcznikowe wspólnoty stają się wspólnotami marzeń: solidne i godne zaufania, są gorąco pożądanym skarbem, azylem pewności i duchowego spokoju, w którym dzieci mogą czuć się bezpiecznie, wolne od obawy przed praktycznym sprawdzianem.

Podręcznikowe sposoby kategoryzacji wspólnot rówieśniczych zobrazowały i uwypukliły zwięźenie punktu widzenia do tego, co oczywiste i łatwe do zrobienia w byciu razem. Ten sposób ujmowania aspektu wspólnotowego zamyka myślenie o twardych i sztywnych realiach, takich jak poniżające opuszczenie, upokorzenie, wykluczenie, samotność, cierpienie immanentnie wpisane w przyjaźń czy dobrowolne dźwiganie ciężaru bycia razem.

Wspólnota z perspektywy dzieci okazuje się niepodobna do podręcznikowej – raczej wydaje się jej przeciwieństwem: wzywa do nieustannej czujności i codziennej gotowości do znoszenia trudów bycia z innymi. Dzieci zauważają, że aby złagodzić napięcia, członkowie wspólnoty w każdym działaniu muszą poświęcić jakąś część wolności oraz wypracować postawę odpowiedzialności, wewnętrzną zgodę na altruistyczne i empatyczne zachowania: wrażliwość na Innego, akceptację i tolerancję.

Dzieci uświadamiają sobie też, że bycie razem musi nastąpić za przyzwoleniem wszystkich zainteresowanych. Punktem wyjścia wszelkiej więzi jest bowiem wiążące uczucie, czyli prawdziwa wola tych, którzy podążają razem; i właściwie dzięki takiemu – i tylko takiemu – pojmowaniu ludzie we wspólnocie pozostają w zgodzie mimo istniejących między nimi różnic. Tak zawiązywana i umacniana, nadaje życiu blask i wartość.

Dziecięce sposoby kategoryzacji aspektu wspólnotowego z jednej strony znacznie poszerzyły zakreślony horyzont, uwzględniając wątki pominięte lub zmarginalizowane w tekstowym obrazie świata (w każdym byciu we wspólnocie trudno uniknąć tarć; wspólnoty rówieśnicze są naszpikowane konfliktami i przesiąknięte ambiwalencją), z drugiej zainicjowały refleksję nad zupełnie nowymi (nowa rzeczywistość dramatycznie osłabia relacje społeczne).

Rozdźwięk w konstytuowaniu podręcznikowego i dziecięcego obrazu świata szczególnie dobitnie ujawnił się w sposobach kategoryzacji czasu i przestrzeni.

W dyskursie podręcznikowym najliczniej reprezentowany jest profil: czas kalendarzowy („czas przyrodniczy”), który mówi o zsynchronizowaniu podręcznikowych dzieci i dorosłych ze zjawiskami dnia i nocy oraz rytmem spersonifikowanych w podręczniku pór roku. Cykliczne zmiany w przyrodzie ożywionej mobilizują do podejmowania sezonowych prac: dorośli i dzieci z wielką ochotą i zaangażowaniem niosą pomoc zagrożonym zimą leśnym zwierzętom, organizują wiosenne porządki w ogrodzie szkolnym oraz przeprowadzają letnie akcje ekologiczne.

Znaczenia urzeczywistnione w fasetach: „czas społeczny” oraz czas zegarowy, obrazują zwyczaje związane z kulturowym konstruowaniem cykli życiowych i czasowym charakterem codziennego życia. Dzieciom i dorosłym zazwyczaj towarzyszy wycucie czasu. Stała, regularna, codzienna praca i nauka oddziałują na całość egzystencji

podręcznikowych dzieci i dorosłych; stają się fundamentem otwierającym przed nimi perspektywy. Powinnością zwłaszcza podręcznikowych dorosłych jest zatem optymalne gospodarowanie czasem własnym i innych (zazwyczaj dzieci).

Wyodrębniony z przestrzeni społecznej czas zegarowy, wpleciony w relacje społeczne, skutecznie wypiera czas przeżywany. Przywiązując szczególną wagę do dat, godzin, terminów, podręcznikowi dorośli starają się podporządkować sobie czas, aby zapewnić sobie stabilizację w wielu sferach codziennej aktywności.

Z punktu widzenia dzieci nie istnieje jeden czas i jedna przestrzeń, lecz wiele wymiarów czasu wpisanego w rozmaite przestrzenie oraz uwikłanego w często złożone relacje społeczne i emocjonalne. Znaczenia ujęte w profilu: zmaterializowany czas zegarowy, uczniowie tłumaczyli za pomocą metafor przestrzennych dotyczących ilości, kształtu i ruchu. Zestawiając czas z przedmiotem fizycznym, rozszerzali słownikowe definicje czasu jako zjawiska nieprzestrzennego, pozbawionego formy, niedostępnego zmysłom.

Nadanie przestrzenności czasowi przez uprzedmiotowienie go doprowadziło dzieci do przekonania, że mimo nieuchronności przemijania człowiek nie jest bezradny wobec czasu zegarowego. Czas zegarowy przestaje być głównym regulatorem życia, inne mechanizmy okazują się ważniejsze. Te znaczenia otworzyły dziecięce myślenie o tym, że w zależności od sposobu wykorzystania czasu istniejemy „mniej” lub „bardziej”. To od nas zależą wymiary naszej terażniejszości. Dla kogoś, kto żyje chwilą, w sposób powierzchowny, ta terażniejszość jest bardzo wąska.

Z tą konceptualizacją współgra inna: ludzkie działania zanurzone są w „czasie społecznym” i „czasie przeżywającym”. Relacje społeczne i emocjonalne uwikłane w wymiar przestrzenny czasu uczniowie określali mianem walki: codzienna walka z czasem powoduje, że ludzie często nieświadomie wpadają w jego pułapki. Uczestniczenie w nieodwołalnych i bezwzględnych ograniczeniach czasowych powoduje pośpiech, który sprzyja narastaniu złożonych, często dramatycznych konfliktów i napięć. Ucieczka od doświadczanych w rzeczywistości złych przeżyć i myśli w przestrzeń „zmysłową” i „przeżywaną” budzi nadzieję, że zmiana czasoprzestrzeni wyzwoli z dramatów codzienności, że przyszłość będzie lepsza, że wiele rzeczy na lepsze zmieni czas i doświadczenie nowej przestrzeni.

Przeprowadzona z perspektywy krytyczno-emancypacyjnej konfrontacja horyzontów pojęciowego i aksjologicznego, uobecniającego się w dyskursie podręcznikowym i dziecięcym, 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, odgradza je, odbiera im motywację do wysiłku towarzyszącego odkrywczoci; 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.

Zobrazowanie i uwypuklenie znaczących rozbieżności w tekstowym obrazie podręczników i językowym obrazie świata, uobecniającym się w dyskursie dziecięcym, pobudza do refleksji nad potrzebą poszerzenia przestrzeni semantycznej w dyskursie podręcznikowym przez wprowadzenie wątków pominiętych lub zmarginalizowanych. Szkoła stoi przed koniecznością zaakceptowania otwartości poznawczej, która przyznaje uczniom prawo do:

- wyrastania z egocentrycznego oglądu świata i poszerzania horyzontów własnej egzystencji o cele ogólne i wybiegające w przyszłość,
- poznawania siebie, rozumnego pielęgnowania indywidualności sprzężonej z empatią, odpowiedzialnością i troską o dobro ogólne,
- budowania własnej tożsamości w dialogu z innymi, przy poszanowaniu inności w zróżnicowanej kulturowo wspólnocie,
- roztropnego wykorzystywania czasu i przestrzeni oraz radzenia sobie z przeciwnościami losu.

Warto więc, zdążać do tego, by szkoła stawała się miejscem prawdziwie wzbogacających doświadczeń intelektualnych i duchowych, miejscem, w którym dzieci odkrywają, wykorzystują i rozwijają swój potencjał i znajdują satysfakcję w odkrywaniu prawd istotnych dla ich

życia, a wyposażone w zdolność krytycznego myślenia, powiązaną z ciekawością poznawczą, potrafią wybrać między światem miłych przyjemności i złudzeń a przywilejem twórczego używania własnego intelektu i czerpania z dziedzictwa kultury. Wyjaśnienie oraz rozpoznanie podręcznikowych i dziecięcych sposobów ujmowania rzeczywistości ma bowiem zasadnicze znaczenie dla poznania pedagogicznego, zarówno w wymiarze wiedzy teoretycznej, jak i praktyki pedagogicznej. Czy szkoła może podjąć to wyzwanie? Jak sprostać oczekiwaniom i postulatom, by edukację uczynić doświadczeniem istotnym i doniosłym w procesie stawania się pełnym człowiekiem? Jak podjąć inicjatywy by nie marnował się ogromny potencjał i znaczący w rozwoju czas dziecka? Czy znajdziemy odwagę, by wyjść z klatki pozytywistycznego paradygmatu?

Bibliografia

- Adam B., *Czas*, tłum. M. Dera, Warszawa 2010.
- Adamowski J., *Ustanawianie, struktura i parametry przestrzeni językowo-kulturowej* [w:] idem, *Kategoria przestrzeni w folklorze. Studium etnolingwistyczne*, Lublin 1999.
- Ajdukiewicz K., *Logika pragmatyczna*, Warszawa 1974.
- Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków 2003.
- Angrosino M., *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa 2010.
- Angrosino M., *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej* [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Warszawa 2009.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej* [w:] *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000.
- Anusiewicz J., *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995.
- Anusiewicz J., *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata* [w:] *Język a kultura*, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław 1992.
- Anusiewicz J., *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
- Awdiejew A., Habrajska G., *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 2, Łask 2006.
- Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Warszawa 1986.
- Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*, cz. 2: *Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, red. M. Dąbrowski, M. Żytko, Warszawa 2008.
- Bakuła K., *W stanach dalekich od równowagi: mowa i punkty widzenia* [w:] *Punkt widzenia w teście i w dyskursie*, red. J. Bartmiński, St. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.
- Ball S., *Monsieur Foucault* [w:] *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. A. Ball, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994.
- Balachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, wyd. 2, Lublin 2007.

- Bartmiński J., *Miejsce wartości w językowym obrazie świata* [w:] *Język w kregu wartości. Studia semantyczne*, red. J. Bartmiński, Lublin 2003.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska St., *Dynamika kategorii punktu widzenia w języku, tekście i dyskursie* [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.
- Bartmiński J., *O profilowaniu i profilach raz jeszcze* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Bartmiński J., Panasiuk J., *Stereotypy językowe* [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001.
- Bartmiński J., *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki* [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1998.
- Bartmiński J., *Polifoniczność tekstu czy podmiotu? Podmiot w dialogu z samym sobą* [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008.
- Bartmiński J., *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin 2007.
- Bartmiński J., Tokarski R., *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Bartmiński J., Tokarski R., *Językowy obraz świata a spójność tekstu* [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław 1986.
- Bauman T., *Badacz jako krytyk* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006.
- Bauman T., *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków 2005.
- Bauman Z., *Razem, osobno*, tłum. T. Kunz, Kraków 2003.
- Bauman Z., *Konsumowanie życia*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska, Kraków 2009.
- Bauman Z., *O turystach i włóczęgach, czyli bohaterach i ofiarach ponowoczesności* [w:] J.P. Hudzik, J. Mizińska, *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, Lublin 1997.
- Bauman Z., *Przedmowa* [w:] Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (Kon)teksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996.
- Bauman Z., *Wieczność w opałach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna*, tłum. J. Bauman, Warszawa 1995.
- Bauman Z., *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, tłum. J. Margański, Kraków 2008.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, tłum. T. Kunz, Kraków 2004.
- Beaugrande R. de, Dressler W.U., *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa 1990.
- Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna*, tłum. J. Konieczny, Warszawa 2009.
- Białobrzeska J., *Ja, Ty – My. Poznają świat i wyrażam siebie*, Warszawa 2003.
- Bielska E., *Szkoła jako przestrzeń praktyki oporu codziennego* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańsk 2010.

- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2011.
- Biniewicz B., *Kategoryzacja a naukowy obraz świata (słownictwo nauk ścisłych)* [w:] *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, red., J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, Wrocław 2000.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.
- Bobrowski I., *Czy kognitywizm jest naukowy? O lingwistyce kognitywnej z punktu widzenia dwudziestowiecznych koncepcji nauki*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1995, nr LI.
- Bobrowski I., *Gramatyka opisowa języka polskiego. (Zarys modelu generatywno-transformacyjnego)*, t. 2: *Od struktur wyjściowych do tekstu*, Kielce 1998.
- Bobrowski I., *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków 1998.
- Bochno E., *Nieprzypadkowe spotkania, czyli o rozmowie w wychowaniu* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Sopot 2005.
- Bogusławski A., *Język w słowniku. Desiderata semantyczne do wielkiego słownika polszczyzny*, Wrocław 1988.
- Bokszański Z., *Stereotypy a kultura*, Wrocław 2001.
- Bokus B., *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce 1991.
- Bonar J., Burakowska E., Dąbrowski M. i in., *Przygoda z klasą*, Warszawa 2001–2002.
- Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź 2008.
- Boniecka B., *Definicje i eksplikacje dziecięce* [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin 2001.
- Borowska T., *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa 1998.
- Boryk J., *Locus umysłu*, Wrocław 1987.
- Bourdieu P., *Męska dominacja*, tłum. L. Kopiciewicz, Warszawa 2004.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 1990.
- Brach-Czaina J., *Szczeliny istnienia*, Warszawa 1992.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Bruner J.S., *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Karasińska, Warszawa 1971.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978.
- Bruner J.S., *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1965.
- Bruner J.S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasieńska, Warszawa 1966.
- Brzezińska A., *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój* [w:] J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Brzezińska A., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się* [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008.

- Brzezińska A., *Psychologia wychowania* [w:] *Psychologia*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2005.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2007.
- Brzezińska A., *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków 2005.
- Buła A., *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, Łódź 2006.
- Burzyńska A.B., Libura A., *Obraz czasu w języku potocznym i naukowym* [w:] „Język a kultura”, t. 13, Wrocław 2000.
- Cackowska M., *Książka obrazkowa dla dzieci* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009.
- Cackowska M., Patalon M.A., *Zalew aniołków*, „Tygodnik Powszechny” 2011, nr 12, 20 marca.
- Cackowski Z., *Czasoprzestrzeń ludzkiego życia* [w:] *Czas, wartości i historia. Studia nad aksjologią czasu historycznego*, red. Z.J. Czarnecki, Lublin 1990.
- Cackowski Z., *Przeszkoda epistemologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 1.
- Castells M., *Siła tożsamości*, tłum. S. Szymański, Warszawa 2008.
- Chalas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Kielce 2003.
- Chlebda W., *Słownik a „dwuoczne postrzeganie świata”* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Chrzastowska B., *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.
- Cole M., *Strefa najbliższego rozwoju. Tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
- Condor S., Antaki Ch., *Dyskurs a psychologia postrzegania społecznego* [w:] T.A. van Dijk, *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski, Warszawa 2001.
- Czerepaniak-Walczak M., *Emancypacja czy izonomia? (dylematy współczesnej edukacji)* [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń 1996.
- Czerepaniak-Walczak M., *Istota i granice wolności w interakcjach edukacyjnych* [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A.M. de Tchorzewski, Kraków 1999.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Wolność w wychowaniu jako przedmiot zawodowej refleksji nauczyciela-wychowawcy*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, nr 19.
- Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Czyżewski M., Dunin K., Piotrowski A., *Cudze problemy, czyli wstęp do sepologii* [w:] *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne*, red. M. Czyżewski, K. Dunin i A. Piotrowski, Warszawa 1991.

- Dagiel M., Żytko M., *Umiejętności językowe uczniów kończących klasę trzecią* [w:] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*, red. M. Dąbrowski, Warszawa 2009.
- Daniecki W., *Strategie zmian. Refleksje nad praktyką*, Warszawa 2004.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, tłum. M. Kwiecińska, „Socjologia Wychowania”, Acta Universitatis Nicolai Copernici, XIII, z. 317, Toruń 1997.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. K. Podemski [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2009.
- Dijk T.A. van, *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski, Warszawa 2001.
- Dobrowolska H., Konieczna A., Wasilewska K., *Wesoła szkoła*, Warszawa 2000.
- Dolya G., *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Gdańsk 2007.
- Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, red. P. Łukasiewicz, A. Siciński, Wrocław 1992.
- Donaldson M., *Myślenie dzieci*, tłum. A. Hunca-Bandrowska, E.M. Hunca, Warszawa 1986.
- Doroszewski W., *Język. Myślenie. Działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa 1982.
- Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.
- Dudzikowa M., *O wciskaniu kitu i rozplenianiu się banatu w pedagogicznym dyskursie* [w:] *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*, red. A. Bogaj, H. Kwiatkowska, Warszawa 2009.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1996.
- Dudzikowa M., *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. (Konteksty pytań o autorytet nauczyciela)* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996.
- Dudzikowa M., *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 2, Gdańsk 2007.
- Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Kraków 2000.
- Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.
- Dziecko w zabawie i w świecie języka*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski, Poznań 1995.

- Dziemianowicz-Nowak M., *Inni, różni, odmienni. Dziewczynki i chłopcy w wychowaniu rodzinnym i edukacji szkolnej* [w:] *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, red. R. Kwiecińska, J.M. Łukasik, Kraków 2012.
- Edukacja aksjologiczna*, t. 1: *Wymiary. Kierunki. Uwarunkowania*, red. K. Olbrycht, Katowice 1994.
- Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, red. K. Olbrycht, Katowice 1995.
- Edukacja aksjologiczna*, t. 3: *O tolerancji*, red. K. Olbrycht, Katowice 1995.
- Edukacja aksjologiczna*, t. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*, red. K. Olbrycht, Katowice 1999.
- Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, „Studia Pedagogiczne”, LXIV, Warszawa 2011.
- Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2003.
- Elliott A., *Współczesna teoria społeczna*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2011.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, wyd. 2, red. K. Polański, Wrocław-Warszawa-Kraków 1999.
- Erlauer L., *The Brain Compatible Classroom*, USA 2003.
- Folkierska A., *Czy pedagogika może być nie-normatywna*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny.
- Falkowski A., *Umysł konstrukcyjny: fałszywa pamięć, wolność i demokracja* [w:] *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, red. U. Jakubowska, K. Skarżyńska, Warszawa 2005.
- Freire P., *„Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji* [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, tłum. K. Blusz, Kraków 2000.
- Freire P., *Pedagogy of the City*, New York 1993.
- Freire P., Giroux H.A., *Edukacja, polityka i ideologia* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993.
- Feuerstein R., Feuerstein S., *Mediated learning experience: a theoretical review* [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, ed. by R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, London 1994.
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce*, Kraków 2001.
- Filek J., *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Kraków 1996.
- Filipiak E., *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 1996.
- Filipiak E., *Człowiek – język – rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole)*, „Forum Dydaktyczne” 2008, nr 3–4.
- Filipiak E., *Dziecko i książka – o intymnej naturze spotkań*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 2 (4).
- Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 2002.
- Filipiak E., *Ku nowej, alternatywnej edukacji językowej* [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy praktyki*, red. K. Baranowicz, Kraków 1995.
- Filipiak E., *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej* [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008.

- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz 2011.
- Fleischer M., *Komunikacja bezrefleksyjna* [w:] *Styl – dyskurs – media*, red. B. Bogolebska, M. Worsowicz, Łódź 2010.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2010.
- Foucault M., *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Warszawa 1998.
- Forman A.E., Cazden B.C., *Myśl Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
- Frank I., Stolarski E., Acher A., *Caregivers' mediation and toddlers' emotional responses in the child care context*, „Early Child Development and Care” 2005, nr 3–4.
- Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003.
- Gleick J., *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, tłum. J. Bieroń, Poznań 2003.
- Głaz A., *Wielość punktów widzenia – następstwo czy równoczesność?* [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.
- Gołębniak B.D., *Język czynnikiem integrującym treści programowe w nauczaniu początkowym. Projekt „Sąsiedzi”* [w:] B.D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, Warszawa 1999.
- Gołębniak B.D., „Językowy” model nauczania szansą zmniejszania napięć między nauczycielem i uczniem? [w:] *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996.
- Gołębniak B.D., *Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady wynika dla edukacji?* [w:] B.D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, Warszawa 1999.
- Gołębniak B.D., *Program szkolny* [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.
- Gopnik A., Meltzoff N.A., Kuhl K.P., *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, tłum. E. Haman, P. Jackowski, Poznań 2004.
- Grochowski M., *Konwencje semantyczne a definiowanie wyrażen językowych*, Warszawa 1993.
- Grochowski M., *Obiekty, cele i metody definiowania a rodzaje definicji. Zarys problematyki* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Grzegorzczkowska R., *Znaczenie wyrażen a wiedza o świecie* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Grzegorzczkowska R., *Filozoficzne aspekty kategoryzacji* [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
- Grzegorzczkowska R., *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych* [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1998.
- Grzegorzczkowska R., *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, wyd. 3, Warszawa 2001.

- Grzmil-Tylutki H., *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu. Historia, tendencje, perspektywy*, Kraków 2006.
- Grzmil-Tylutki H., *Francuski i polski dyskurs ekologiczny w perspektywie aksjologii*, Kraków 2000.
- Grzybowski P.P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości*, Kraków 2007.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków 2008.
- Grzybowski P.P., *Wychowanie ku międzykulturowości – o poszukiwaniu człowieka w innych i obcych* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Gupta P.D., Richardson K., *Children's Cognitive and Language Development*, Oxford 2001.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, tłum. A.M. Kaniowski, t. 1, t. 2, Warszawa 1999.
- Habermas J., *Pojęcie działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, nr 3.
- Habrajska G., *Kategoryzacja a klasyfikacja – potoczne i naukowe widzenie świata* [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczakowa, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
- Habrajska G., *Prototyp – stereotyp – metafora* [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1998.
- Hołówka T., *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa 1986.
- Howarth D., *Dyskurs*, tłum. A. Gašior-Niemiec, Warszawa 2008.
- Humboldt W. von, *O różnicach w budowie ludzkich języków oraz ich wpływie na duchowy rozwój rodzaju ludzkiego* [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, Warszawa 2003.
- Hutt J., Tyler S., Hutt C., Christopherson H., *Play, Exploration and Learning*, London 1989.
- Hymes D., *Socjolingwistyka i etnografia mówienia* [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa 1980.
- Izdebska J., *Nowe oblicza kultury dziecięcej* [w:] *Wymiary dzieciństwa*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.
- Jabłońska B., *Krytyczna analiza dyskursu* [w:] eadem, *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*, Kraków 2009.
- Jabłońska B., *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*, Kraków 2009.
- Jackobs-Connell D., *Applying brain research to classroom practice*, „Education Update” 2001, Vol. 43, No. 4.
- Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007.
- Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, tłum. D. Przepiórkowska, Warszawa 2011.
- Janion M., „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, Warszawa 1996.

- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.
- Jawłowska A., *Kontrkultura* [w:] *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, Wrocław 1991.
- Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.
- Jensen E., *Moving with the brain in mind*, „Educational Leadership” 2000, Vol. 58, No. 3.
- Jensen E., *Teaching with the brain in mind*, USA 1998.
- Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
- Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ozdzyński, Kraków 1995.
- Kajtoch W., *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*, t. 1, Kraków 2008.
- Kalisz R., *Językoznawstwo kognitywne w analizie pragmatyki językowej* [w:] *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź 2006.
- Kardela H., *Gramatyka kognitywna jako globalna teoria języka* [w:] *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław 1992.
- Kardela H., *Metodologia językoznawstwa kognitywnego* [w:] *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź 2006.
- Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Warszawa 2007.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja wczesnoszkolna – „ślady codziennej krzątaniny umysłu”* [w:] *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*, red. T. Lewowicki, Warszawa 2007.
- Karwowska-Struczyk M., *Jakość edukacji przedszkolnej – wyzwanie czy nadawanie znaczenia* [w:] *Dziecko – sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2007.
- Kawka M., *Powiedz to całym zdaniem – czyli o metatekstowych wykładnikach dyskursu* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996.
- Kępiński A., *Lach i Moskal. Z dziejów stereotypu*, Warszawa-Kraków 1990.
- Kiklewicz A., *Zrozumieć język. Szkice z filozofii języka, semantyki, lingwistyki komunikacyjnej*, Łask 2007.
- Kita M., *Gra funkcjami w języku potocznym* [w:] *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, red. B. Boniecka, St. Grabias, Lublin 2007.
- Klein N., *No Logo*, tłum. H. Pustuła, Izabelin 2004.
- Klein P.S., *Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.
- Klein P.S., *Criteria for Observation of Mediated Learning Experience in Infancy and Early Childhood*, Ramat-Gan 1995.
- Klein P.S., *Improving the Quality of Parental Interaction with Very Low Birth Weight Children: A Longitudinal Study Using a Mediated Learning Experience Model*, „Infant Mental Health Journal” 1991, Vol. 12, No. 4.
- Klus-Stańska D., *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 1999.

- Klus-Stańska D., *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn 2004.
- Klus-Stańska D., *Bariery zmiany szkolnej kultury dydaktycznej* [w:] *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*, red. A. Sajdak, Kraków 2005.
- Klus-Stańska D., *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 4.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańsk 2010.
- Klus-Stańska D., *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.
- Klus-Stańska D., *Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany*, „Szkice Humanistyczne” 2002, t. 2, nr 3–4.
- Klus-Stańska D., *Między przedszkolem a szkołą: od monologu do dialogu osób i znaczeń* [w:] *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, red. D. Waloszek, Kraków 2011.
- Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2 (5/6).
- Klus-Stańska D., *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2 (8).
- Klus-Stańska D., *Narracje w szkole* [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002.
- Klus-Stańska D., *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka?* [w:] *Społeczne i kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Warszawa 2003.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.
- Klus-Stańska D., *Po co nam wiedza potoczna w szkole* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000.
- Klus-Stańska D., *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych* [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2004.
- Klus-Stańska D., *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings* [w:] *Literatura un kultura: process, mijedarbiba, problemas*, red. R. Rinkevica, Daugavpilis 2007.

- Klus-Stańska D., *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów* [w:] *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, red. A. Klim-Klimaszewska, Siedlce 2004.
- Klus-Stańska D., *Twórcze myślenie uczniów – mity, nieporozumienia, możliwości* [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 1 (7).
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., Dyduch B., Jędrychowska M., *Podręcznik do języka polskiego dla klasy IV „TO LUBIE!”*, Kraków 2000.
- Kłosińska K., *O retoryce partii politycznych* [w:] *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, red. U. Jakubowska, K. Skarżyńska, Warszawa 2005.
- Kłoskowska A., *Wyobrażenia i postawy etniczne dzieci szkół opolskich*, „Przegląd Socjologiczny” 1961, nr 2.
- Kmita J., *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa 1973.
- Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Lublin 2005.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania* [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.
- Kołodziej P., *Witamy podręczniki do gimnazjum!*, „Nowa Polszczyzna” 2000, nr 2, 3, 4, 5.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978.
- Korzyk K., *Semantyka kognitywna – problemy i metody (Kilka uwag natury filozoficznej)* [w:] *Język a kultura*, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław 1992.
- Korzyk K., *Znaczenia, eksplikacje, wartości. Uwagi o redukcjonistycznym opisie znaczenia wyrażeń* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Kossowska M., Czapliński Sz., *„Otwartość – zamkniętość poznawcza” w warunkach odmiennych kulturowo: badania w Polsce, na Ukrainie i w Belgii* [w:] *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, red. U. Jakubowska, K. Skarżyńska, Warszawa 2005.
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2005.
- Kowalski M.A., *Dyskurs kolonialny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 2010.
- Kozulin A., Presseisen Z.B., *Mediated Learning Experience and Psychological Tools: Vygotsky's and Feuerstein's Perspectives in a Study of Student Learning*, „Educational Psychologist” 1995, No. 30 (2).
- Krauz M., *Przestrzeń opisu (na przykładzie opisu postaci)* [w:] *Przestrzeń w języku i w kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, red. J. Adamowski, Lublin 2005.
- Krapiec M.A., *Suverenność... czyja?*, Łódź 1990.

- Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008.
- Krzeszowski T.P., *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Toruń 1999.
- Krzeszowski T.P., *Jeszcze kilka słów o wartościach, schematach i metaforach* [w:] *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, red. J. Bartmiński, Lublin 2003.
- Krzeszowski T.P., *Parametr aksjologiczny w przedpojęciowych schematach wyobrażeń*, „Etnolingwistyka” 1994, nr 6.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław 2008.
- Krzyżanowski P., *O rodzajach definicji i definiowaniu w lingwistyce* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Kubacka-Jasiecka D., *Psychologia wobec problematyki zmiany* [w:] *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*, red. D. Kubacka-Jasiecka, Kraków 2002.
- Kubicka D., *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków 2003.
- Kuhn T.S., *Dwa bieguny*, tłum. S. Amsterdamski, Warszawa 1985.
- Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromecka, Warszawa 2001.
- Kurantowicz E., *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007.
- Kurcz I., *Zmienność i nieuchronność stereotypów*, Warszawa 1994.
- Kwieciński Z., *Edukacja jako podmiot, instrument i przedmiot samoregulacji społecznej. Propozycja badań skoordynowanych* [w:] *Zagrożenia, możliwości i potrzeby wspomagania rozwoju*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1985.
- Kwieciński Z., *Kryzys społeczeństwa wychowującego (Hipotezy ostrzegawcze. Propozycje naprawy)* [w:] idem, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Toruń 2002.
- Labocha J., *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996.
- Labocha J., *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*, Kraków 2008.
- Laclau E., *Emancypacje*, tłum. L. Koczanowicz i in., Wrocław 2004.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, tłum. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988.
- Landau-Czajka A., *Próżniactwo, odpoczynek, rozrywka. Czas wolny w podręcznikach szkolnych dla najmłodszych* [w:] *Kobieta i kultura czasu wolnego*, red. A. Żarnowska, A. Szwarz, Warszawa 2001.
- Langacker R.W., *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*, Stanford, California 1991.
- Langacker R.W., *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, California 1987.
- Langacker R.W., *Symboliczny charakter gramatyki* [w:] *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin 1995.

- Langacker R.W., *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin 1995.
- Laskowska E., *Style dyskursu publicznego* [w:] *Styl – dyskurs – media*, red. B. Bogólewska, M. Worsowicz, Łódź 2010.
- Leeuwen T. van, *Czas w dyskursie* [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008.
- Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.
- Lewandowska-Tomaszczyk B., *Uniwersalizm a relatywizm na tle nowych teorii kognitywnych* [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Między pojęciem a kategorią. Perspektywa dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu*, Kraków 2001.
- Limont W., „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Konteksty*, t. 3, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Limont W., Cieślukowska J., *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?* [w:] *Teoria i praktyka uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków 2004.
- Limont W., *Szkoła – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego*, „*Psychologia w Szkole*” 2004, nr 3.
- Limont W., *Twórczość w aspekcie życia* [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, oprac. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Kraków 2003.
- Limont W., *Uczeń zdolny jako problem wychowawczy* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń – nauczyciel – edukacja*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Kraków 2005.
- Lockman J.J., McHale J.P., *Object manipulation in infancy: developmental and contextual determinants* [w:] *Action and Social Context*, ed. by J.J. Lockman, N.L. Hazen, New York 1989.
- Lofland J., Snow D.A., Anderson L., Lofland L.H., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, tłum. E. Hałas, Warszawa 2009.
- Lorek M., *Słońce na stole*, Warszawa 2000.
- Luchowska A., *Status zasady sprzeczności w językowym obrazie świata (kategoryzacja)* [w:] *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000.
- Ługowska J., *Punkt widzenia w strukturze komunikatu literackiego (przeznaczonego dla młodego odbiorcy)* [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.
- Maćkiewicz J., *Kategoryzacja a językowy obraz świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
- Maćkiewicz J., *Nienaukowy i naukowy obraz morza na przykładzie języka polskiego i angielskiego*, Gdańsk 1991.
- Maćkiewicz J., *Potoczne w naukowym – niebezpieczeństwa i korzyści* [w:] *Język a kultura*, t. 13: *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000.
- Maćkiewicz J., *Świat widziany poprzez język*, „*Gdańskie Zeszyty Humanistyczne*” 1998, R. XXVI, nr 3.

- Maffesoli M., *Czas plemion. Schylek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholec, Warszawa 2008.
- Mariański J., *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Marody M., *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa 1987.
- Martens E., *Filozofowanie z dziećmi jako impuls (choć nie tylko) lekcji etyki* [w:] *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, red. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa 1996.
- Martyniuk W., *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/ drugiego*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 1.
- Maruszewski T., *Złote lata 70. czy szara rzeczywistość?* [w:] *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, red. U. Jakubowska, K. Skarżyńska, Warszawa 2005.
- Marynowicz-Hetka E., *Towarzystwo w rozwoju dziecka i jego rodzinie. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty* [w:] *Wspólnie z dzieckiem. Opis zabaw realizowanych w łódzkich żłobkach*, red. H. Mazur, L. Przybylska, A. Rudyk, M. Świercz, L. Telka, B. Wolska, Łódź 2005
- Maziarz C., *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, Warszawa 1965.
- McCall C., *Małe dzieci twórcami idei filozoficznych* [w:] *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów* [w:] *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, red. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa 1996.
- McLaren P.L., *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości* [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991.
- McLaren P.L., *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja* [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 1978.
- Melosik Z., *Kultura „instant” – paradoksy pop-tożsamości*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, numer specjalny.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Mendel M., *Ometkowane serce szkoły* [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
- Mendel M., *Ometkowane serce szkoły. O tym, jak widać w szkole ślady wielkich korporacji w przestrzeni uczniowskiej i co one znaczą* [w:] *Wychowanie*, t. 3: *Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa* [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
- Michalak J.M., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003.
- Michalik J., *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie zaburzonym* [w:] *Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica I*, t. 31, Kraków 2006.

- Michalik M., *O niektórych paradoksach odpowiedzialności* [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998.
- Miczka E., *Kognitywne struktury sytuacyjne i informacyjne w interpretacji dyskursu*, Katowice 2002.
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1990.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok 2000.
- Mizińska J., *Ku czemu wychowywać: nieszczęśliwy Midas czy szczęśliwy Hiob?* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Mortimer H., *Definicja* [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P.J. Smoczyński, Wrocław 1987.
- Mrazek H., *Komunikacyjny model nauczania*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1.
- Mudyń K., *Zdarza się, że myślimy...*, Kraków 1997.
- Musatti T., *Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
- Muszyński Z., *Kognitywistyka – rewolucja naukowa: jaka i gdzie?* [w:] *Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, t. 1, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Lublin 2005.
- Muszyński Z., *O podmiotowym, społecznym i formalnym wymiarze języka, czyli o trzech aspektach znaczenia komunikacyjnego* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Muszyński Z., *Światy za słowami. Ich natura i porządek* [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Lublin 1996, s. 25–45.
- Najder K., *Schematy poznawcze* [w:] *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, Warszawa 1992.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca*, Kraków 2002.
- Narody i stereotypy*, red. T. Walas, Kraków 1995.
- Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, red. W. Leżańska, Łódź 2009.
- Neuman W.L., *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*, Boston-London-Toronto-Sydney-Tokyo-Singapore 1994.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995.
- Nęcka E., *TroP... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994.
- Nikitorowicz J., *Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2).
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Program uwalniania kulturowego „Ku tożsamości międzykulturowej”* [w:] idem, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość kulturowa w kontekście wyzwań edukacji międzykulturowej* [w:] *Edukacja – różnica i tożsamość*, red. K. Rędziński, I. Wagner, Częstochowa 2005.

- Noam Chomsky. *Inspiracje i perspektywy*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, Warszawa 1991.
- Nowak J., *Swój – różny – obcy, czyli stereotyp Żyda w świadomości Polaków* [w:] *Amalgamat. O problemach kultury i społeczeństwa*, red. M. Lubaś, Katowice 1992.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Inni, różni, odmienni. Dziewczynki i chłopcy w wychowaniu rodzinnym i edukacji szkolnej* [w:] *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, red. R. Kwiecińska, J.M. Łukasik, Kraków 2012.
- Nowakowska-Kempna I., *Definiowanie znaczenia wyrażań w kognitywizmie. Wybrane zagadnienia* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Nowakowska-Kempna I., *Zastosowanie analizy kognitywnej do badania języka dzieci i młodzieży* [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Oźdźyński, Kraków 1995.
- Nowicka M., *Dziecko w ślepych zaułku socjalizacji szkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2).
- Nowicka M., *Oblicza szkolnej socjalizacji* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.
- Nowicka M., *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego* [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2004.
- Nowicka M., *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Toruń 2010.
- Nowicka M., *Socjalizacja ukryta w procesie dydaktycznym – między wsparciem a hamowaniem rozwoju tożsamości ucznia. Z inspiracji koncepcją Jurgena Habermasa* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.
- Nowicki A., *Człowiek wobec czasu* [w:] *Czas w kulturze*, red. A. Nowicki, Lublin 1983.
- Nowotniak J., *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin 2002.
- Olcoń-Kubicka M., *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa 2009.
- Olech J., *Wydawca-truciciel kontra genialni starcy*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 11, 14 marca.
- Ostrowska K., *Poczucie odpowiedzialności jako element dojrzałości osobowości* [w:] *Edukacja aksjologiczna, t. 2: Odpowiedzialność pedagoga*, red. K. Olbrycht, Katowice 1995.
- Pajdzińska A., *Sposoby uobecniania się podmiotu w tekście* [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008.
- Panasiuk J., *O zmienności stereotypów* [w:] *Język a kultura, t. 12: Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1998.
- Pawelec A., *Druga rewolucja kognitywistyczna* [w:] *Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Lublin 2005.

- Pawłowski A., *Empiryczne i ilościowe metody badań wobec naukowego statusu współczesnego językoznawstwa* [w:] *Metodologie językoznawstwa. Filozoficzne i empiryczne problemy w analizie języka*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź 2010.
- Pawłowski T., *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*, Warszawa 1986.
- Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków 1995.
- Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukulowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
- Piekarski J., *Estetyzacja praktyki akademickiej – głos w dyskusji na temat perspektywy uczestniczącej* [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2011.
- Piekarski J., *Koncepcje działania i praktyka edukacyjna – uwagi teoretyczno-metodologiczne* [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2002.
- Piekarski J., *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006.
- Piętkowa R., *O aksjologizacji przestrzeni w języku i poezji* [w:] *Język a kultura*, t. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław 1991.
- Piotrowska M., Szymańska M., *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję*, Warszawa 2002–2003.
- Pisarek W., *Wyobrażenia o polskich stereotypach regionalnych*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1975, z. 1.
- Pisarkowa K., *Konotacja semantyczna nazw narodowości*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1976, z. 1.
- Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*, red. M. Nowicka-Kozioł, Warszawa 2000.
- Pollatschek J., Hagen F., *Smarter, Healthier, Happier*, Boston 1996.
- Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1994.
- Popielski K., *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1995.
- Potoczność a zachowania językowe Polaków*, red. B. Boniecka, St. Grabias, Lublin 2007.
- Potulicka E., *Edukacja dla demokracji* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Prusak J., „*Ślub kościelny*” to za mało, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 11, 14 marca.
- Przetacznik-Gierowska M., *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Warszawa 1994.
- Przybylska R., *Kategoria punktu widzenia w badaniach nad relacjami przestrzennymi w języku* [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.

- Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Warszawa 2001.
- Punkt widzenia w języku i w kulturze*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.
- Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.
- Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa 2002.
- Puzynina J., *Język wartości*, Warszawa 1992.
- Puzynina J., *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997.
- Quasthoff U.M., *Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambiwalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej* [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1998.
- Reut M., *Dylematy wolności* [w:] *Człowiek, kultura, edukacja*, red. M. Reut, Wrocław 1994.
- Rittel S.J., *Modelowanie dyskursu edukacyjnego* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996.
- Rodzina i praca w warunkach kryzysu*, red. L. Golińska, E. Bielawska-Batorowicz, Łódź 2011.
- Rommetveit R., *Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control* [w:] *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, ed. by J.V. Wertsch, Cambridge 1985.
- Różyło A., *Językowy obraz świata, poetycka wizja świata a punkt widzenia* [w:] *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.
- Rutkowiak J., *O oporze i odporze edukacyjnym: kreatywność oporu realizuje się w odporze* [w:] *Kreatywność oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2009.
- Rutkowiak J., „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Rutkowiak J., *Szanse i bariery uczenia się od outsidera* [w:] *Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej*, Kraków 1997.
- Rutkowiak J., *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.
- Sartori G., *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, tłum. J. Uszyński, Warszawa 2007.
- Schaff A., *Język a poznanie*, Warszawa 1964.
- Schaff A., *Stereotypy a działania ludzkie*, Warszawa 1981.
- Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.
- Schaffer H.R., *Przyswajanie zasad dialogu* [w:] *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski, Poznań 1995.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006.

- Schaffer H.R., *Spoleczny kontekst rozwoju psychobiologicznego* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.
- Schaffer H.R., *Wczesny rozwój społeczny* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.
- Schaffer H.R., *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.
- Schoenebeck H. von, *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy*, tłum. E. Pastuszek, W. Żlobicki, wyd. 2, Kraków 1999.
- Shotter J., *Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.
- Shugar G.W., *Analiza dyskursu u małych dzieci* [w:] *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, Wrocław 1983.
- Shugar G.W., *Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996.
- Shugar G.W., *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*, Warszawa 1995.
- Shugar G.W., *Dyskurs małego dziecka w interakcjach różniących się typem partnera*, „Studia Psychologiczne”, 21, nr 1–2.
- Siemieniecki B., *Pedagogika kognitywistyczna – podstawa edukacji XXI wieku* [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Warszawa 2009.
- Skarga B., *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 1997.
- Skrzypczak J., *Konstruowanie i ocena podręczników (podstawowe problemy metodologiczne)*, Poznań-Radom 1996.
- Skubalanka T., *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*, Lublin 2000.
- Słownik stereotypów i symboli ludowych*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1–3, Warszawa 1978–1981.
- Smolak M., *Próba adaptacji kuhnowskiej koncepcji rozwoju nauki w pedagogice*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr 2 (5).
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W., *Stulecie dziecka: między mitem a zniewoleniem* [w:] *W służbie dziecku – blaski i cienie*, red. ks. J. Wilk, Lublin 2003.
- Sosnowski A., Walkowiak J., *Kierunki badań i rozważań nad stereotypami w polskiej socjologii*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1979, nr 2.
- Sośnicki K., *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Warszawa 1962.
- Spoleczne i kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003.
- Sprenger M., *Differentiation through Learning Styles and Memory*, California 2003.
- Stawińska U. i in., *Ja, ty i świat*, Łódź 1999.
- Synowiec H., *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996.

- Synowiec H., *Potoczność w wybranych podręcznikach kształcenia językowego* [w:] *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, red. B. Boniecka, S. Grabias, Lublin 2007.
- Szacka B., *Spółeczny wymiar obrazu Polski w podręcznikach szkolnych dla klas I–V szkoły podstawowej* [w:] *Polska dziecięca*, red. B. Szacka, Warszawa 1987.
- Szczepska-Pustkowska M., *Dociekania filozoficzne z dziećmi* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.
- Szczepska-Pustkowska M., *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem* [w:] *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badaawczych*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, Gdańsk 2006.
- Szczepska-Pustkowska M., *Socjalizujący strumień pamięci: dzieciństwo jako trwanie*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2), s. 51.
- Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.
- Szczepska-Pustkowska M., *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych* [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2004.
- Szczepska-Pustkowska M., *Uczenie się od dziecka jako outsidera*, „Ars Educandi” 2004, t. 4.
- Szczepska-Pustkowska M., Zielka S., *Filozofowanie – zadanie na całe życie* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków 2005.
- Szewczyk-Kowalczyk J., *Codziennność szkolna w optyce rytuałów (codzienne rytuały szkolne w perspektywie common sense)* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańsk 2010.
- Szkudlarek T., *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość* [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M. Urlińska, Toruń 1995.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny.
- Szkudlarek T., *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, Toruń 1992.
- Szkudlarek T., *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość* [w:] J.P. Hudzik, J. Mizińska, *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, Lublin 1997.
- Szkudlarek T., *Parcelacje. Topografie społeczeństwa wiedzy* [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
- Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Szkudlarek T., *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania”, Acta Universitatis Nicolai Copernici, XIII, z. 317, Toruń 1997.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.
- Szmidt K.J., *Antytwórcze postawy uczniów, także zdolnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 1 (7).

- Szmidt K.J., Bonar J., *Program edukacyjny Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, Warszawa 1998.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J., *Szkolne inhibitory twórczej aktywności uczniów w świetle wyników badań typu action research* [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001.
- Szmidt K.J., *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”* [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2006.
- Sztompka P., *Czasowy wymiar społeczeństwa: czas społeczny* [w:] idem, *Socjologia zmian społecznych*, tłum. J. Konieczny, Kraków 2005.
- Szuman S., *O czynnikach kształtujących psychikę dziecka w wieku przedszkolnym*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 4 (14).
- Szuman S., *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1955.
- Śliwerski B., *Dziecko jako centralna postać pedagogiki i zmiany społecznej (Na przykładzie trzech podejść do socjalizacji i wychowania dziecka)* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Przyszłość szkoły, szkoła przyszłości* [w:] *Nowe stulecie dziecka*, Zielona Góra 2001.
- Śliwerski B., *Renesans pedagogiki reform wobec ograniczania praw i możliwości nauczycieli do autonomicznych innowacji i eksperymentów w odgórnie (nie)reformowa(l)nych szkołach* [w:] *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, red. E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa, Kielce 2005.
- Ślósarska J., *Polimorficzność głosu obecności a retoryka reprezentacji w różnicowanych sytuacjach komunikacyjnych* [w:] *Styl – dyskurs – media*, red. B. Bogolebska, M. Worsowicz, Łódź 2010.
- Śpiewak P., *Plastikowy konserwatyzm*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 6, 7 lutego.
- Tabakowska E., *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995.
- Tabakowska E., *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*, Kraków 2001.
- Tabakowska E., *Kognitywizm po polsku – wczoraj i dziś*, Kraków 2004.
- Tabakowska E., *O językowych wyznacznikach punktu widzenia* [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.
- Tarkowska E., *Czas społeczny a czas wolny: koncepcje i współczesne przemiany* [w:] *Kobieta i kultura czasu wolnego*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, t. 7, Warszawa 2001.
- Tarkowska E., *Między pracą a konsumpcją (z kulturą terażniejszości w tle)* [w:] *Od kontestacji do konsumpcji. Szkice o przeobrażeniach współczesnej kultury*, red. M. Kempny, K. Kiciński, E. Zakrzewska, Warszawa 2004.

- Tarkowska E., *Niepewność przyszłości i dominacja orientacji prezentystycznej: dawne i nowe elementy stylów życia w Polsce*, „Kultura i Społeczeństwo” 1987, nr 3.
- Tarkowska E., *Zygmunt Bauman o czasie i procesach detemporalizacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 2005, nr 3.
- Taylor J.R., *Kategoryzacja w języku*, tłum. A. Skucińska, Kraków 2001.
- Tischner J., *Gra wokół odpowiedzialności*, „Znak” 1995, nr 10.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998.
- Tokarski R., *Biała brzoza, czarna ziemia, czyli o miejscu stereotypu w opisie języka* [w:] *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1998.
- Tokarski R., *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji* [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzycowa, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
- Tokarski R., *Słownictwo jako interpretacja świata* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993.
- Tokarz A., Słabosz A., *Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacja” 2001, nr 2 (74), 5 (75).
- Tönnies F., *Teoria wspólnoty* [w:] *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*, cz. 1, oprac. G. Godlewski, L. Kolankiewicz, A. Mencwel, M. Pęczak, Warszawa 2001.
- Trzebiński J., *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych* [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. M. Lewicka, Warszawa 1985.
- Trzebiński J., *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981.
- Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morocińska, Warszawa 1987.
- Tudge J., Rogoff B., *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
- Urbaniak-Zajac D., *Kilka uwag o pedagogice empirycznej* [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków 2000.
- Urbaniak-Zajac D., *O problemach towarzyszących badaniom jakościowym*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2.
- Urbaniak-Zajac D., *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1 (45).
- Urbaniak-Zajac D., *O stosowaniu teorii pedagogicznej w praktyce edukacyjnej* [w:] *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2002.
- Urbaniak-Zajac D., *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna* [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008.
- Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych* [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., *Wprowadzenie* [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2001.

- Urry J., *Socjologia mobilności*, tłum. J. Stawiński, Warszawa 2009.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Budowanie obrazu Ja poprzez narracje i autonarracje w procesie edukacji dziecka w klasach I–III* [w:] *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, red. E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa, Kielce 2005.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Podmiotowe wyznaczniki twórczej aktywności dzieci w młodszym wieku szkolnym* [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2008.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcze zdolności potencjalne i realizacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Analiza różnic indywidualnych* [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, t. 2: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2006.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Typ myślenia a sukces szkolny dziecka* [w:] *Dziecko – sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2007.
- Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków 1999.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Język w wychowaniu – rzecz o tym, co się dzieje w klasie szkolnej* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Sopot 2005.
- Wejland A.P., *Obraz grup społecznych. Studium metodologiczne*, Warszawa 1991.
- Whorf B., *Język, myśl, rzeczywistość*, tłum. T. Hołówka, Warszawa 1982.
- Wiechnik R., *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*, „Psychologia Rozwojowa” 2000, t. 5, nr 3–4.
- Wierzbička A., *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999.
- Wierzbička A., *Językowa kategoryzacja świata* [w:] eadem, *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999.
- Wierzbička A., *Nazwy zwierząt* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Wierzbička A., *Semantyka. Jednostki elementarne*, Lublin 2006.
- Więckowski P., *Młot na językoznawców, czyli o metodologii generatywizmu Chomsky’ego* [w:] *Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje*, red. P. Stalmaszczyk, Kraków 2008.
- Więckowski R., *Pedagogiczna interpretacja współczesnej koncepcji integracji*, „Życie Szkoły” 2000, nr 2.
- Więckowski R., *Poszukiwanie nowej koncepcji elementarza*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971, nr 2.
- Wilińska M., *Krytyczna analiza dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach* [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Olsztyn 2010.
- Wiliński P., *Interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną: założenia i uzasadnienia* [w:] *Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju*, red. R. Cichocki, Poznań 1996.
- Wilkoń A., *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków 2002.
- Witkowski L., *Codziennosc i jej pedagogiczne przekleństwa* [w:] idem, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Jak zyskać na oporze? Nieprzejrzystość, oczywistość i perswazyjność jako (de)generatory (twórczego) oporu (fragmenty i tropy myślenia o potencjale*

- oporu) [w:] *Kreatywność oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2009.
- Witkowski L., *Normatywność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń w humanistyce i kulturze*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny.
- Witkowski L., *W kwestii oporu w pedagogice polskiej. Preliminaria w oczekiwaniu na przełom* [w:] idem, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*, *Studia, eseje, szkice*, t. 3, Warszawa 2007.
- Witosz B., *Potoczność jako wartość w dzisiejszej kulturze* [w:] *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, red. B. Boniecka, S. Grabias, Lublin 2007.
- Wojciszke B., *Teoria schematów społecznych*, Wrocław 1986.
- Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1999.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G., *The Role of Tutoring in Problem Solving*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1976, Vol. 17, No. 2.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalczak-Pawlik, Kraków 2006.
- Wood D., *Społeczne interakcje jako tutoring* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
- Wójtowiczowa J., *O wychowaniu językowym. (Zbiór artykułów dla rodziców i nauczycieli)*, Warszawa 1997.
- Wróbel Sz., *Bezgroźne rewolucje* [w:] *Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, t. 1, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski, Lublin 2005.
- Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, red. M. Krauz, St. Gajda, Rzeszów 2005.
- Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001.
- Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*, red. E. Rodziewicz, M. Cackowska, Gdańsk 2011.
- Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2: *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5: *Codziennność w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.
- Wygotski L.S., *Funkcja mowy w posługiwaniu się narzędziami* [w:] idem, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2006.
- Wygotski L.S., *Funkcja znaków w rozwoju procesów psychicznych* [w:] idem, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2006.
- Wygotski L.S., *Geneza wyższych funkcji psychicznych* [w:] idem, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Kryzys siódmego roku życia* [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
- Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978.
- Wygotski L.S., *Problem rozwoju wyższych funkcji psychicznych* [w:] idem, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Wczesne dzieciństwo* [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.

- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 2002.
- Wygotski L.S., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka* [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
- Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa 1973.
- Zalewska E., *Autorskie programy kształcenia dla klas I–III jako przyczynek do dezintegracji w edukacji zintegrowanej* [w:] *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2006.
- Zalewska E., „Przekonasz się, że warto chodzić do szkoły” – o socjalizacji do roli ucznia z perspektywy podręczników do klasy pierwszej, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2).
- Zalewska E., *Obraz świata w podręcznikach do klas I–III a twórcze postawy uczniów* [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2008.
- Zalewska E., *Programy i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.
- Zalewska E., *Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.
- Zborowski J., *Nowe koncepcje elementarza*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1976, nr 9.
- Ziółkowski M., *Mentalność i strategie przystosowawcze społeczeństwa polskiego w latach 1988–1998* [w:] *Rozumienie zmian społecznych*, red. E. Hałas, Lublin 2001.
- Zujew D., *Podręcznik szkolny*, Warszawa 1986.
- Zwiernik J., „Globalny dzieciak” [w:] *Wymiary dzieciństwa*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.
- Zwiernik J., *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.
- Zwiernik J., *Dzieciństwo telewizyjne* [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I. Wojnar, Warszawa 2003.
- Zwiernik J., *Nauczyciel wobec niejednoznaczności kategorii „dziecko”* [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2008.
- Zwiernik J., *Perspektywa Innego w nauczycielskiej relacji z dzieckiem* [w:] *Dziecko, sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2007.
- Zwiernik J., *Różne wymiary dziecięcej codzienności* [w:] *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2001.
- Zybertowicz A., *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Toruń 1995.
- Żuchowska W., *Lektura jako doświadczenie egzystencjalne*, „Polonistyka” 2004, nr 2.
- Żuchowska W., *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa 1992.

- Żuchowska W., *Ścieżka medialna. Otoczenie informacyjne*, Kraków 2004.
- Żuchowska W., *Wołanie do Pippi*, „Polonistyka” 2006, nr 2.
- Życiński J., *Elementy filozofii nauki*, Tarnów 1996.
- Żydek-Bednarczuk U., *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005.
- Żydek-Bednarczuk U., *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996.
- Żytko M., *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*, red. M. Dąbrowski, Warszawa 2009.
- Żytko M., *Pisanie – żywy język dziecka*, Warszawa 2006.
- Żytko M., *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa 2010.