

Dorota Klus-Stańska

Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej, czyli edukacja dla niekompetencji

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 18, 15-29

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Dorota Klus-Stańska

OD NIECHĘCI WOBEC DZIECIĘCEJ SAMODZIELNOŚCI MYŚLENIA DO PRZEKAZU FIKCJI SPOŁECZNEJ, CZYLI EDUKACJA DLA NIEKOMPETENCJI

Wprowadzenie – miejsce wiedzy społecznej uczniów w edukacji początkowej

W polskiej wczesnej edukacji wiedza społeczna jako obszar rozwoju kompetencji dzieci jest marginalizowana. Zajmuje w programie niewiele miejsca, a tam, gdzie ewentualnie się pojawia, nagminnie zostaje zredukowana do moralizatorsko i perswazyjnie wdrażanych norm grzecznościowych, stereotypowo prezentowanych ról społecznych, banalnych obrazków rodzajowych, typowych historyjek ze znanej doskonale codzienności lub przeciwnie – egzotycznych, ale przy tym niezwykle powierzchownych obrazków z innych niż nasza kultur¹. To, co dziecko myśli o życiu społecznym, które spośród różnych otaczających nas zjawisk należy do najbardziej niejednoznacznych, skonfliktowanych, często trudnych a nawet dramatycznych, nie zaprzęta szczególnie uwagi pedagogów ani twórców programów czy podręczników.

Tymczasem wiedza o świecie społecznym i jego rozumienie są kluczowe dla funkcjonowania jednostki, konstruowania jej tożsamości, ustalania swojego miejsca w świecie. O ile – teoretycznie – możemy wyobrazić sobie człowieka pozbawionego ponadpodstawowej wiedzy matematycznej czy chemicznej, o tyle ktoś, kogo wiedza

¹ Por. m.in. L. Kopiciewicz, *Rodzaj i wczesna edukacja – przemoc symboliczna, manipulacja, indoktrynacja?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1-2/ 2007; M. Nowicka, *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, w: *Światy dziecięcych znaczeń*, pod red. D. Klus-Stańskiej, Warszawa 2004.

społeczna pozostawałaby wyłącznie na poziomie elementarnym, „percepcyjnym”, byłby skazany na codzienne niepowodzenia, stanowiłby źródło nieustannych konfliktów i trudności, a tym bardziej nie potrafiłby się sensownie angażować w działanie na rzecz innych.

Źródła uczniowskiej wiedzy społecznej

Rzeczywistość społeczną poznajemy dwiema drogami: sami lub dzięki informacjom od innych. W tym pierwszym przypadku chodzi o poznawanie tej rzeczywistości „na żywo” – przez jej doświadczanie, bycie w niej, ale też przez jej obserwację, która może być bezpośrednia lub odnosić się do obrazów wydarzeń w mediach wizualnych. Druga droga poznawania rzeczywistości społecznej, gdy źródłem wiedzy o niej są inni ludzie, to przekaz społeczny, czyli interpretowanie informacji pochodzących od innych, którzy o tej rzeczywistości nam mówią. Jednocześnie, co istotne, także sam sposób mówienia przekazowego – zasób leksykalny, klimat emocjonalny przekazu, normy ustalające, czyje słowa są uznawane za ważne i prawomocne, reguły określające możliwość sprzeciwu i kontestacji itd. – jest jednocześnie „doświadczaniem przekazu”, a więc kontekstowym doświadczeniem społecznym, tworzącym podstawy rozumienia, kim jestem, kim są inni, do kogo należy wiedza, co wolno mówić, a czego nie itd.² W ten sposób dwa źródła wiedzy społecznej, doświadczenie i przekaz, spotykają się i przenikają, tworząc znaczący obszar wielowarstwowych doświadczeń, typowych na przykład dla sytuacji szkolnych.

Sytuacje lecyjne, w czasie których prowadzona jest pogadanka lub dyskusja na temat świata społecznego, mają zatem charakter podwójnie krzyżujących się źródeł wiedzy o społeczeństwie. Uczniowi werbalnie dostarczane są informacje o społeczeństwie i mechanizmach nim rządzących, ale jednocześnie z samego przebiegu lekcji oraz konfrontacji przekazywanych treści z danymi spoza szkoły uczeń czerpie doświadczenie społeczne. W ten sposób uczestniczy przecież bezpośrednio w sytuacjach społecznych (w lekcji jako wydarzeniu kulturowo-politycznym), które są dla niego właśnie źródłem wiedzy o tym, jak to w społeczeństwie jest. Z doświadczania lekcji dowiaduje się na przykład, na czym polega podległość i władza, jak ludzie z tej władzy korzystają, czy mówią prawdę o rzeczywistości, kto w społeczeństwie ma prawo głosu i decydowania o tym, co jest ważne i prawdziwe, za jakie zachowania spotyka nas gratyfikacja, a za jakie kara, jak należy komunikować się z innymi, jakie jest miejsce współpracy, a jakie rywalizacji itd.

² Szerzej na ten temat piszę w podrozdziałach poświęconych klimatowi językowemu szkoły w pracy *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, s. 142-149, 252-268, 360-377.

Warunki tworzenia pogłębionej wiedzy społecznej przez uczniów

Można postawić pytanie, jakie sytuacje społeczne w klasie szkolnej i jaki przekaz jest najdogodniejszy z punktu rozwoju dzieci. Co szkoła powinna oferować swoim uczniom, by nabywali ważnych, obywatelskich kompetencji, pozwalających im realizować swój potencjał w złożonych sytuacjach życiowych, działać na rzecz swojego rozwoju i na rzecz innych, angażować się w czynienie świata lepszym? Jakie warunki pozwolą uczniom na pogłębione rozumienie rzeczywistości społecznej i jej demokratyzację wymagającą refleksyjnej krytyczności i zdolności do zajmowania stanowiska, dokonywania samodzielnych wyborów i tworzenia osobistych argumentacji? Innymi słowy chodziłoby o ustalenie, jaka szkoła sprzyja wyedukowaniu samodzielnie myślących społecznie i działających w demokratycznym społeczeństwie obywateli.

Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że rozwojowi ucznia i jego społecznych kompetencji sprzyjają przede wszystkim sytuacje, w których zostają spełnione następujące warunki:

- 1) **warunek różnorodności**: tworzenie w klasie szkolnej bogactwa zróżnicowanych sytuacji społecznych, będących bazą rozmaitych doświadczeń uczniów;
- 2) **warunek zgodności**: zgodność zawartych w przekazie informacji z pozaszkolną rzeczywistością;
- 3) **warunek dialogowości**: otwarcie się szkoły i nauczyciela na pozaszkolne doświadczenia uczniów i ich relacje na ten temat.

Codzienna obserwacja zajęć szkolnych dowodzi, że różnorodność sytuacji społecznych, w jakich stawia się uczniów, jest mrzonką. Dominujący rytuał organizacyjny lekcji to rzędy ławek, to uczniowie komunikujący się głównie z nauczycielem (w modelu „proste pytanie – krótka odpowiedź”) lub czytający/piszący w ciszy, to zakaz prowadzenia rozmów rówieśniczych. Próżno szukać w polskich klasach początkowych typowych obrazków ze szkół w zachodniej Europie: pracy w małych grupach, międzyrówieśniczej mowy eksploracyjnej, uczniów organizujących sobie samodzielnie materiały lub warsztat badawczy, przeszukujących klasowe zbiory książek i pomocy, komunikujących się swobodnie z kolegami i nauczycielem, przemierzających się po klasie, argumentujących, rozbawionych itd., a więc będących w żywym ludzkim świecie kontaktów interpersonalnych i sytuacji społecznych.

Dwa kolejne warunki są ze sobą silnie powiązane. Zgodność wiedzy potocznej z informacjami przekazywanymi w szkole i możliwość ich zderzenia, uczniowskiego debatowania nad nimi, potwierdzania, ale i krytykowania tworzą rodzaj spotkania (dialogu) między tym, co myśli uczeń, i tym, co mówi nauczyciel. Owo spotkanie nie będzie pozorem, ale nabierze autentyczności wyłącznie w przypadku przyjęcia przez nauczyciela możliwości zaskoczeń, rezygnacji z przewidywania całego przebiegu lekcji i wypowiedzi uczniowskich, zgody na odmienne od oczekiwanych przez niego konkluzji. Tego rodzaju postawa dialogowa wymaga też od niego odwagi w mówieniu o rzeczywistości, porzucenia zwyczaju retuszowania prawdy

o świecie, lukrowania go i przekłamywania. Innymi słowy dla rozwijania wiedzy społecznej dzieci niezbędna jest **jedność prawdy doświadczeń uczniów i prawdy słów nauczyciela**.

Niestety, już w samym szkolnym przekazie realizowanym w klasach początkowych daje się odnaleźć wiele – niekonięcznie spójnych – warstw informacyjnych. Przykładowo, nauczyciel opisujący tradycyjne życie Eskimosów na podstawie książki *Anaruk, chłopiec z Grenlandii* nie tylko informuje ucznia o tym, jak Eskimosi żyli, ale czyni z tej – obecnie zupełnie inaczej żyjącej społeczności – grupę „Innych”, mniej rozwiniętych cywilizacyjnie, interesujących, ale na sposób skansenowy. Ukazując, jak dobrymi byli myśliwymi, jednocześnie buduje (nieświadomie) w polskich uczniach poczucie wyższości wobec narodowości „mniej ucywilizowanych”.

Jeszcze więcej niespójności i napięć możemy odnaleźć między informacjami przekazywanymi a doświadczeniem klasy szkolnej. Nauczyciel, który postuluje tolerancję, ale równocześnie nie zgadza się na przykład na kwestionowanie swoich sądów i opinii przez dzieci, zapewnia im płynącą z doświadczenia tej lekcyjnej sytuacji wiedzę, że bez względu na czynione deklaracje ludzie nie są tolerancyjni wobec odmiennych poglądów, że będący znaczącą osobą nauczyciel jako pewien model i wzór również taki nie jest, ale też wiedzę o tym, że w życiu społecznym należy być hipokrytą i mówić co innego niż się w rzeczywistości myśli.

Samodzielne myślenie uczniów o społeczeństwie a przekaz nauczyciela

Przytoczone wyżej sygnałne przykłady pokazują, że uczeń klas początkowych, aktywizując samodzielne myślenie, może znaleźć się w sytuacji trudnej dla niego do rozpoznania: pełnej sprzeczności, przemilczeń, przekłamań, zamkniętej na jego własny głos. Musi rozstrzygać o rzeczywistości pokonując napięcia między tym, czego doświadcza, a tym, co mu się mówi.

Warunki różnorodności, zgodności i dialogowości lokują się zatem w przestrzeni dwóch elementów konstruujących wiedzę uczniów, którymi są:

- a) przestrzeń **samodzielnego myślenia uczniów**,
- b) przestrzeń **nauczycielskiego przekazu**.

Uczeń, uczestnicząc w życiu społecznym, intensywnie uruchamia samodzielne myślenie: interpretuje wydarzenia, ludzkie zachowania i intencje, podejmuje starania, by tym doświadczeniom nadać rozumny ład, pewien systemowy obraz, który pozwoli mu satysfakcjonująco działać, zachowywać się i komunikować społecznie. Następnie, wchodząc w mury szkoły, staje się adresatem przekazu, wobec którego również przyjmuje postawę aktywną. Jak szeroko wyjaśnia współczesna psychologia poznawcza³, nie oznacza to, jak powszechnie sądzą nauczyciele, że uczeń

³ Por. m.in. G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk, 2003.

„aktywnie wkleja” informacje przekazowe do swojego umysłu (przyswaja, nabywa, zapoznaje się), ale – przeciwnie – aktywnie je interpretuje, zestawia z doświadczeniami, analizuje krytycznie.

Możemy więc powiedzieć, że uczeń myśli samodzielnie o trzech elementach przekazu:

- treści przekazu (co mu się mówi?),
- jego charakterze (jak mu się mówi?),
- jego kontekście (w jakich warunkach mu się to mówi?).

Uczeń, słuchając nauczyciela i uczestnicząc w kierowanej przez niego pogadance na lekcji, myśli samodzielnie o przekazywanych treściach. Niekoniecznie zatem wierzy nauczycielowi i jedynie rejestruje informacje jawne, ale rekonstruuje także i zapamiętuje ukryte przekazy. Jednocześnie myśli samodzielnie o naturze przekazu (wie, czy nauczyciel mówi prawdę, czy nie; dowiadyuje się, czy mając władzę, pozwala innym na mówienie prawdy, czy może zmusza do deklarowania poglądów, jakich się nie posiada; czy jest/nie jest zainteresowany doświadczeniami samych uczniów; co ujawnia z rzeczywistości, a co ukrywa; czy jest krytyczny wobec podręczników, czy traktuje ich zawartość jak „słowo objawione”). Myśli też o kontekście przekazu jako sytuacji społecznej (uczy się, czy z kolegami trzeba przede wszystkim współpracować i komunikować się, czy też głównie izolować się od nich i rywalizować z nimi; czy ważniejsza jest aprobata osoby dzierżącej władzę, czy innych, równych sobie; czy prawa i zasady zachowania w klasie są negocjowane demokratycznie, czy narzucane przez tych, którzy są silniejsi).

Nauczycielskie rozumienie kategorii „samodzielne myślenie uczniów” – komentarz z badań

Kategoria samodzielnego myślenia, choć z psychologicznego punktu widzenia pozbawiona precyzji pod względem zakresu i treści, jest powszechnie używana w deklaracjach i intencjonalnych wskazaniach pedagogicznych. Pojawia się zarówno w bardziej ogólnych koncepcjach projektujących nauczanie, jak i w rozmowach z nauczycielami-praktykami. Myślenie opatrzone charakterystyką „samodzielne” wydaje się w powszechnym odczuciu być czymś więcej niż „zwykłe” myślenie, a jednocześnie czymś mniej wyjątkowym niż myślenie twórcze. To ostatnie, choć pożądane, często jest traktowane jako kompetencja jednostek w szczególny sposób obdarzonych dyspozycją do twórczości umysłowej, dojrzałych intelektualnie, bądź pracujących incydentalnie nad wyjątkowym zagadnieniem, które – w przeciwieństwie do zdecydowanej większości innych zagadnień – wymaga wytworzenia nowych strategii poznawczych. W odniesieniu do dzieci twórczość łączona jest przede wszystkim (a często wyłącznie) z obszarem swobodnej aktywności artystycznej, zwłaszcza plastycznej. O twórczym rozwiązywaniu problemów intelektualnych ra-

czej się nie myśli w odniesieniu do dzieci, traktując je z definicji jako niezdolne do wytwarzania nowych, istotnych, intelektualnych znaczeń.

Natomiast kategoria samodzielności jest używana również w stosunku do najmłodszych uczniów, choć jej zakres, forma, a nawet cel nie są oczywiste i mogą być definiowane na różny sposób. Od tego, **jak samodzielność uczniowską rozumie i definiuje nauczyciel bądź autor podręcznika** i przewodnika dla nauczyciela, zależy sposób jej aktualizacji, pole oddawanej uczniowi do dyspozycji wolności intelektualnej, skutki tożsamościowe i poznawcze.

Poniżej zostaną przedstawione wybrane wątki sondażu, którego centralnym punktem było hasło „samodzielne myślenie uczniów”, a któremu zostali przeze mnie poddani nauczyciele pracujący we wczesnej edukacji i jednocześnie doskonalący się na studiach podyplomowych. Dla dalszych prezentowanych tu rozważań nie jest istotne rozstrzygnięcie, na ile słuszne lub niesłuszne okazały się nauczycielskie sądy i interpretacje. Ważne jest to, że właśnie kategoria „samodzielnego myślenia”, a więc termin niejasny, o wyraźnej potocznej proveniencji, nieuchronnie wyznacza pole edukacyjnego otwarcia na uczniowską wiedzę odmienną niż ta, która jest kopią przekazu szkolnego. Jego kolokwialność i powszedniość ułatwiła nauczycielom formułowanie wypowiedzi. Język potoczny nie groził tu więc upraszczaniem rzeczywistości, ale – przeciwnie – odwoływał się do bliskich nauczycielom i spontanicznie przez nich uruchamianych sposobów mentalnego osvajania rzeczywistości szkolnej.

O pisemną wypowiedź na temat „Moje doświadczenia z samodzielnym myśleniem dzieci” poproszono 64 nauczycieli. Decyzję co do formy stylistycznej i długości wypowiedzi pozostawiono autorkom (wszystkie badane osoby były kobietami). Jedyny wymóg dotyczył treści, która miała odnosić się do osobistych przemyśleń i sytuacji wspartych egzemplifikacjami z praktyki szkolnej lub przedszkolnej, a nie na przykład do analizy literatury naukowej.

Analiza wypowiedzi pozwala ustalić, jakiego rodzaju przejawy aktywności najmłodszych uczniów nauczyciele identyfikują jako przejawy samodzielnego myślenia. Tego rodzaju identyfikacja będzie miała daleko idące reperkusje pedagogiczne, gdyż to, co nauczyciele rozpoznają jako samodzielność intelektualną ucznia, wyznacza cel i granice ich własnych działań wtedy, gdy ich intencją jest rozwijanie tego rodzaju myślenia u dzieci. Innymi słowy, szanse na to, by szkoła rozwijała samodzielność intelektualną dzieci, są bezpośrednio zdeterminowane tym, co nauczyciel przez nią rozumie. Gdyż nie samodzielność myślenia jako taka, ale właśnie aktywność, której nauczyciel nadaje takie znaczenie (co nie wyklucza tożsamości tych dwóch obszarów, ale też jej nie gwarantuje), będą przedmiotem jego zabiegów i zaistnieją w placówkach oświatowych jako warte realizacji.

W analizie uzyskanych od nauczycieli danych chodziło o wskazanie pewnych cech kolektywnej świadomości nauczycielskiej, a nie o jej pomiar; nie stosowano poprzedzających badanie wskaźników, a wyróżnione typy myślenia i ich identyfikacja były ugruntowane dopiero w zebranych materiale. W wypowiedziach poszczegół-

nych nauczycieli pojawiały się dominujące argumenty, co pozwalało na wskazanie dyskursu, jakiego używają, ale nie zawsze były to poglądy wykrystalizowane (co też jest symptomatyczną ich cechą, mogącą wskazywać na naskórkowość przemyśleń).

Już pobieżna analiza wypowiedzi nauczycieli pozwala dostrzec pewną powszechną cechę związaną przez z nich z kategorią samodzielnego myślenia. W wypowiedziach większości badanych *każdy* przejaw aktywności poznawczej lub praktycznej może być potencjalnie przez nich zaliczony do samodzielnego myślenia: „uczeń sam rozwiązuje ćwiczenia”, „musi odrobić pracę domową, jak nie pomagają rodzice”, „jest aktywny w klasie i zgłasza się do odpowiedzi”, „zabiera głos przy nowym temacie”, „umie zastosować to, co było omawiane”.

Gdy nauczyciele mieli podać przykłady sytuacji dydaktycznych i poleceń sprzyjających samodzielnemu myśleniu, ujawniły się rozliczne nadinterpretacje, polegające na tym, że samodzielne myślenie i warunki je wyzwalające utożsamiano z:

- każdą nieobecnością nauczyciela, np. „jak odrabia pracę domową”, „Wypełnij ćwiczenia ze strony...”,
- każdą czynnością, oprócz tej będącej jawnym powtórzeniem słów nauczyciela, np. „Wybierz z narysowanych figur kwadraty”,
- każdą sytuacją otwartą, np. „Z czym się wam kojarzy...?”,
- każdym swobodnym wyborem, np. „Wybierz technikę/formę wykonania pracy plastycznej”,
- każdym działaniem praktycznym, np. „Przygotujcie stół do degustacji naszych sałatek”,
- każdą sytuację zabawową, np. gry w „Cztery razy” czy „Kalkulator”.

Krótko mówiąc, nauczyciele opisywali swoje lekcje jako permanentnie sprzyjające samodzielnemu myśleniu uczniów. Jednocześnie, wyjaśniając znaczenie tego rodzaju myślenia w klasach początkowych, używali argumentów, że uczniowie „za mało wiedzą, żeby samodzielnie myśleć”, „jeszcze samodzielnie nie myślą”, „trzeba im najpierw wyjaśnić, żeby rozumieli”. To rozdwojenie argumentacji: określanie każdej czynności ucznia jako samodzielnej (oprócz mechanicznie powtarzanych) z jednoczesnym utrzymywaniem, że młodsi uczniowie nie są zdolni do tego rodzaju aktywności, dowodzi powierzchowności nauczycielskiej refleksji na ten temat.

Jednak była również grupa nauczycieli, która samodzielnemu myśleniu uczniów przypisywała duże znaczenie rozwojowe i wysoką intelektualną wartość. Chociaż należeli do zdecydowanej mniejszości, jednak ich wypowiedzi warto przytoczyć: „nawet dzieci potrafią czasem wymyślać rzeczy, na które nie wpadłby dorosły”, „kiedy myślą samodzielnie, są czasem niesamowici”, „lepiej czasem kombinują niż starsi”, „niektórym to nie zdaje wyjaśnić, a oni już sami wiedzą”.

Szczególną uwagę zwracały wypowiedzi kilku nauczycielek – wyraźnie miały one poczucie uwikłania w pewien tradycyjny model działania, oparty na narzucaniu uczniom nauczycielskich wyjaśnień i wiedzy, z którego nie potrafią wyjść. Jedna z nich pisała: „Widzę czasem, że boję się, że sami do niczego nie dojdą, chcę im wszystko powiedzieć sama i potem mam wyrzuty sumienia. Chyba ich nie doce-

niamy. Chodzi mi o to, że nie doceniamy dzieci, a one są naprawdę mądre”. I dalej: „Mówi się, że uczeń powinien samodzielnie dochodzić do wiedzy, ale ja nie wiem, czy gdzieś tak rzeczywiście jest, bo się nim zawsze kieruje”.

Nauczyciele odpowiadali również na pytanie o samodzielne myślenie dzieci o życiu społecznym. Najwyraźniej zaznaczył się tu perswazyjno-normatywny dyskurs. Wyrażał się w takiej argumentacji, jak: „Dziecko musi się nauczyć samo rozumieć, że na przykład robi przykrość koledze i że wtedy powinno przeprosić”, „Uczą się na lekcjach (...), rozmawiamy o tym, są czytanki, a potem muszą już sami sobie radzić i wiedzieć, jak się zachowywać wobec innych ludzi, jak się powinno, a jak nie wolno, bo potem ich może coś takiego samego spotkać”. Wiedza społeczna zostaje tu sprowadzona do norm zachowania i form grzecznościowych i – dość infantylnego, jeśli weźmiemy pod uwagę koncepcję rozumowania moralnego L. Kohlberga – rewanżowego ich uzasadniania, typowego dla fazy moralności roli (należy być dobrym i grzecznym, żeby wymiennie otrzymywać do samo). Wiedza społeczna utożsamiana jest przez nauczyciela nie ze rozumieniem złożonych zjawisk społecznych, ale z opanowaniem uproszczonych zasad postępowania, a nabywanie tej wiedzy łączy on z perswazyjnym jej przekazem i wymogiem deklarowania aprobaty przez uczniów. Trudno do końca ustalić, w jakim sensie taką wiedzę społeczną nauczyciele łączyli z samodzielnością myślenia.

Niewielka grupa nauczycieli jeszcze bardziej marginalizowała czy wręcz odrzucała możliwość rozpoznawania przez dzieci realiów życia społecznego. Twierdzili oni: „Dzieci jeszcze niewiele rozumieją. Tylko swoje dziecięce sprawy, ale świat dorosłych to dla nich za trudne i zresztą one nie powinny wszystkiego wiedzieć”.

Ale pojawiały się też, choć rzadko, inne rodzaje argumentów. Uczniowie klas początkowych byli w nich opisywani jako uczestnicy trudnych i złożonych sytuacji pozaszkolnych, zdolni do rozumienia tego, co bardzo złożone i – nawet jeśli niepożądane – to obecne w życiu społecznym. Te nieliczne nauczycielki, realizujące wyraźny dyskurs emancypacyjny wobec swoich uczniów, piisały: „Dzieci, zwłaszcza dzisiejsze, więcej wiedzą niż nam się wydaje”, „W szkole właściwie niewiele się mówi o świecie społecznym, tylko o takim cacy-cacy, a moi uczniowie to i pijaków mają w domu, i choroby, zbierają butelki po śmietnikach, żeby sobie bułkę kupić. To właściwie szkoła mniej wie o ich społecznym życiu”, „Współczesne dzieci mają ogromną wiedzę dzięki telewizji i komputerom, oglądają wiadomości, czytają o wszystkim. Swoim rozumem to sobie wyjaśniają”. Kilka osób przyjmowało postawę samokrytyczną wobec własnych działań w klasie szkolnej, komentując potem swoje wypowiedzi pisemnie: „W klasie mówimy im najczęściej takie bajkowe, nieprawdziwe rzeczy. A one są mądre. Telewizję oglądają, a i same widzą. Tu ojciec pijak, matka też, a my im o tatach i mamach, jak to kochają dzieci i się z nimi bawią. Albo, no ja nie wiem, bo na wsi nie uczyłam, ale tak myślę, tu czytanka, że mamie trzeba pomagać i wynieść śmiecie, a tam przecież te dzieci pracują w gospodarstwie. To co one myślą, jak jest taka czytanka?”, „Myślę, że z dziećmi trzeba by trochę poważniej. Może nie do razu z pierwszakami, ale trochę później to już tak. One przecież wiedzą, jak jest. Widzą i słyszą”.

Jednak w żadnej z wypowiedzi nauczycielskich nie uwidoczniło się przekonanie, że ten rodzaj kształcenia, jaki jest dzieciom oferowany, może być szkodliwy. Dostrzegano jego pewne ograniczenia, jednak podkreślano, że inny rodzaj edukacji byłby trudny, może nawet niebezpieczny, nieakceptowany przez rodziców. Upraszczaając można by powiedzieć, że większość nauczycielek prezentowała postawę, iż ograniczenia wiedzy społecznej w klasach początkowych to nie dowód słabości edukacji, ale... słabości rzeczywistości. Naiwność i jałowość tej postawy jest oczywista.

Oferta przekazowa znaczeń społecznych w klasach początkowych

Jak powiedziane zostało wcześniej, oprócz samodzielnego myślenia o rzeczywistości pozaszkolnej również przekaz szkolny może być źródłem wiedzy społecznej. Przyjrzyjmy się zatem obrazowi społecznej rzeczywistości, jaki oferowany jest uczniom klas początkowych w czytankach i lekturach.

To, co najbardziej typowe dla czytankowego świata społecznego, to jego **bezkonfliktowość**. Relacje między ludźmi ukazane są jako proste, jednoznaczne, a jeśli momentami nieco kłopotliwe, to możliwe do złagodzenia dzięki podstawowym zachowaniom grzecznościowym. Nicodłączne szczęśliwe zakończenia i ich sielankowość mają przekonać dzieci, że jedynym potencjalnym problemem społecznym jest nieuprzejmość. Oczywiście, płynący stąd optymizm ma pozwolić dzieciom wierzyć, że dzięki uprzejmości rozwiążą się wszystkie problemy tego świata. Przemilczane są makroproblemy, jak patologie społeczne, bezrobocie, niewydolność władzy, agresywna ekspansja człowieka w świat przyrody, niepewność rynku. Zamiast tego mamy edukację, która zaleca „ucz się i pracuj...”, propaguje „zaczarowane słowa” (*proszę, dziękuję, przepraszam*), a wiedzę o rodzinie utożsamia ze znajomością nazw pokrewieństwa. Ta chęć pozostawienia dzieci w błogiej nieświadomości nie jest w żaden sposób konfrontowana z faktem, że dzieci poza klasą szkolną doświadczają problemów społecznych, biorą udział w ich rozwiązywaniu, obserwują otaczający ich świat w zakresie wielokrotnie szerszym niż przewiduje to oferta podręcznikowa.

Kolejna wyrazista cecha czytankowego świata społecznego to jego nasilona **stereotypowość**. Odnosi się ona przede wszystkim do tradycyjnie ujmowanej płci kulturowej (role w rodzinie, przedstawiciele zawodów, obszary zainteresowań i talentów), reprezentantów różnych grup wiekowych (w podręcznikach nieznośne bywają dzieci, nigdy dorośli; oni są wyważeni, mądrzy i odpowiedzialni, a starsze pokolenie poświęca się wnukom i czynnościom domowym) oraz odmiennych kultur (zwłaszcza związanych z innym niż biały kolorem skóry). Widoczna jest też w obrazach niepełnosprawności, która choć nieśmiało toruje sobie drogę do polskich podręczników, jednak wciąż zachowuje swoją stereotypowość (*Niepełnosprawny jest smutny. Dlaczego? No, bo jest niepełnosprawny. Ale może być szczęśliwy. Kiedy? Jeśli pełnosprawny okaże mu swoje zainteresowanie i przyjaźń.*) Obecny w podręcznikach

przekaz nachalnie tendencyjny, nieapetycznie upraszczający rzeczywistość, niepoprawny politycznie z drażniącym wyraźnym poczuciem wyższości tych „białych i normalnych”, jest trudny do zniesienia.

Trzecim zagęszczonym atrybutem znaczeń społecznych oferowanych w tekstach dla uczniów klas początkowych jest ich **jednoznaczność**. Bezdyskusyjny czarno-biały obraz relacji społecznych uniemożliwia różnice zdań czy ocen, zamyka szanse na poliinterpretacyjność, ukazuje świat jako podlegający Jednej Prawdzie. Prezentowane dzieciom systemy wartości, normy, decyzje nie pozostawiają miejsca na dyskusje, polemikę, a tym bardziej kontestację. Natrętnie „poprawne”, moralizatorskie każą przyjąć wobec siebie postawę bezdyskusyjnie afirmującą.

Czwarty rys czytankowych obrazów społecznych jest nieuchronną konsekwencją cech wyżej opisanych – jest to mianowicie **naiwność**. W próbach oswojenia treści w imię zmitologizowanych przekonań, że dzieci nie są w stanie znieść adekwatnego obrazu świata, autorzy podręczników tracą zdolność uczynienia swojej czytankowej wizji choćby zbliżoną do rzeczywistości. Na szczęście uczniowie czerpią wiedzę społeczną także z innych źródeł; w przeciwnym razie, gdyby zostali skazani jedynie na czytankowe wizje społeczeństwa i płynącą stąd wiedzę, poruszaliby się w realnych wydarzeniach na podobieństwo średniowiecznego rycerza w centrum lotów kosmicznych.

I wreszcie dochodzimy do ostatniej, ale nie mniej ważnej, a może nawet najważniejszej cechy znaczeń społecznych, jakie w wersji tekstów do czytania przygotowano dla uczniów klas początkowych. Chodzi mianowicie o ich **falszywość**. Poza czytankami szkolnymi świat bezkonfliktowy, z łatwymi do rozwiązania problemami, wymagający jedynie uprzejmości, stereotypowy w funkcjonowaniu społecznym i ogólnie szczęśliwy po prostu nie istnieje. Przez kilka lat dzieci omawiają, akceptują i afirmują świat, którego nie ma, i – co też ważne – który chyba nie byłby najlepszym z możliwych światów.

Jeśli ofertę klas początkowych polskiej szkoły zestawimy choćby tylko z wybraną problematyką książek oferowanych ich brytyjskim rówieśnikom (alkoholizm w rodzinie, rozwód rodziców, rodzina zrekonstruowana, choroby przewlekłe, niepełnosprawność intelektualna, uchodźcy polityczni, wielokulturowość, nierzetelność władz państwowych itd.⁴), rozdźwięk między treścią edukacji i panującymi w niej warunkami do samodzielnego myślenia o świecie społecznym okazuje się niewiarygodny.

Polska wczesna edukacja, mimo kolejnych reform strukturalnych realizowana niezmiennie w sztywnym, inercyjnym modelu skostniałej transmisji kulturowej, traktuje znaczenia związane z tekstem dla dzieci jako legitymizowane przez program nauczania i ustalone poza uczniem interpretacje autorów podręczników czy raczej – co chyba bliższe prawdzie – interpretacje, które autorzy ci uznali za *odpowiednie*

⁴ Por. D. Klus-Stańska, *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*, w: *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, t. II, pod red. A. Klim-Klimaszewskiej, Siedlce 2004.

dla dzieci. Ustalili w ten sposób, co dziecko powinno wyczytać w oferowanym mu tekście, co powinno być dla niego ważne, do jakich wniosków ma dojść pod kontrolą nauczyciela. Przy czym tematem tych „przemysłów” i opracowań jest świat znaczeń społecznych uproszczony, jednowymiarowy, stereotypizujący, naiwny i niezgodny z prawdą.

Samodzielność uczniowska może być tu jedynie rozumiana jako możliwie szybkie odgadnięcie, co nauczyciel/autor podręcznika miał na myśli, i deklarowanie, że te właśnie znaczenia, interpretacje i wartości stały się moimi. Nie dopuszcza się możliwości potraktowania indywidualnych, niezgodnych z narzuconymi, interpretacji jako ważnych czy obowiązujących. Nawet jeśli zostaną one wyrażone w czasie lekcji przez uczniów i niezdeprecjonowane wprost przez nauczyciela, nie zajmują nigdy znaczącego miejsca, nie są utrwalane przez zapis na tablicy czy w zeszytach, nie są poddawane deliberacji i namysłowi. Ich miejsce zajmuje utopijna wizja wytworzona drogą manipulacyjnej pogadanki, w czasie której uczniowie doskonale zdają sobie sprawę z tego, że nie chodzi o samodzielne odkrycie przez nich czegoś nieznanego, ale – przeciwnie – że nauczyciel zna od dawna wszystkie odpowiedzi, a do nich należy jedynie szybka ich identyfikacja. Kwintesencją niechętnego traktowania przez nauczycieli samodzielnych interpretacji uczniowskich jest kolektywna notatka, której nadaje się status „wspólnego wniosku z lekcji”.

Podsumowanie – niepokojące skutki początkowej edukacji społecznej

Nieufność nauczycieli wobec samodzielnego myślenia dzieci o świecie społecznym oraz nietrafność i nieadekwatność przygotowanego przez szkoły przekazu nie może – co oczywiste – pozostać bez negatywnych, antyrozwojowych skutków. Przejawiają się one w takich efektach intelektualnych i osobowościowych, jak:

- utrata kompetencji do adekwatnego rozpoznawania sytuacji społecznych,
- wykształcenie i utrwalenie stereotypowych postaw społecznych i tendencji do społecznej stygmatyzacji,
- nabywanie sztywnych, skostniałych ról społecznych,
- niezdolność do zajmowania stanowiska i tworzenia własnych przemysłów i argumentacji,
- kształtowanie postaw hipokryzji, nieszczerości,
- obojętność wobec rzeczywistych problemów społecznych.

Skutki te są częściowo efektem poddania się przekazowi transmisyjnemu (niekompetentne rozpoznawanie sytuacji społecznych czy stereotypowe nastawienia), a częściowo efektem niedocenianej przez nauczycieli samodzielności myślenia, tym razem niekoniecznie prowadzącego do oczekiwanych społecznie rezultatów. Na przykład uczniowie podejmują trud rozpoznania tworzonych w klasie hierarchii społecznych i związanych z tym reguł. Abstrahują od tego, co mówi nauczyciel i co sami mu mówią, ale za to uczą się (samodzielnie myśląc o przebiegu lekcji!), że na-

leży publicznie ukrywać własne osądy, że najlepiej w życiu wychodzi się na mówieniu tego, co przedstawiciele władzy chcą usłyszeć, że nie jest dobrze widziane mówienie prawdy o społecznych problemach, trzeba je raczej maskować i retuszować. Krótko mówiąc, uczniowie aktywnie uczą się sposobów konformistycznego bycia w relacjach władzy, zorientowanego totalnie na jej zadowalanie. Zmiany zachodzące w uczniach są więc efektem socjalizacji toczącej się w warunkach, w których dzieci są gratyfikowane za deklarowanie poglądów, jakich nie podzielają, maskowanie własnych osądów i opinii, zamykanie oczu na realne problemy społeczne (usuwanie ich z pola debaty w klasie szkolnej).

Celem wykorzystywania we wczesnej edukacji teksów czytanek i lektur powinno być między innymi umożliwianie młodemu odbiorcy rozpoznawania sytuacji społecznych i nabywania kompetencji do refleksyjnej krytyczności wobec nich. Winno to być zatem wspieranie rozwoju osób samodzielnie myślących w kontaktach z innymi ludźmi i świadomie kształtujących swoje relacje interpersonalne. Stać się tak może dzięki aktywnemu budowaniu przez dzieci – w kontakcie z odpowiednio dobranym tekstem literackim – świata znaczeń psychologicznych, społecznych, politycznych itd., zachęcaniu do krytyczno-twórczego kontaktu z tekstem, przyznawaniu niekwestionowanego prawa do interpretowania tekstu z perspektywy własnych doświadczeń, sensów i intencji, czyli podmiotowej, transakcyjnej relacji z tekstem. Kolokwialnie rzecz ujmując, chodziłoby o dokonywanie próby odpowiedzi na pytanie, co ten tekst we mnie wywołuje, co słyszę w tym tekście. Jest to przeciwieństwo relacji przedmiotowej, transmisyjnej, gdy znaczenia przypisuje się tekstowi jako stałe, a odbiorca ma je jedynie „poprawnie” odczytać (a więc odpowiedzieć na pytanie, co ten tekst zawiera lub jeszcze dosłowniej: co autor w nim zawarł).

W zależności od tego, jakiego rodzaju teksty zaproponuje się dzieciom i jaki rodzaj ich opracowywania im się umożliwi, będziemy w efekcie zachęcać lub zniechęcać do samodzielnego, krytycznego myślenia, pogłębiać lub sptyczać rozumienie rzeczywistości społecznej przez dzieci, rozwijać lub osłabiać ich poczucie kontroli intelektualno-interpretacyjnej nad znaczeniami tekstu.

Niestety, analiza przekazowych znaczeń społecznych przeznaczonych dla uczniów klas początkowych pokazuje, iż dominuje w nich treść prowadząca do wskazania postulatów i wzorców zachowań, mających zastosowanie w nieskomplikowanych sytuacjach społecznych, rozgrywających się lokalnie: na podwórku, w mieszkaniu czy środkach komunikacji miejskiej, zawsze w sytuacjach standardowych, codziennych. Klimat ich identyfikowania jest optymistyczny w tym sensie, że wszelkie problemy ludzkie dają się rozwiązać za pomocą uprzejmości, okazanej skruchy i skłonności do zdyscyplinowanych, wyciszonych zachowań. Tak ustalone znaczenia traktowane są nie tylko jako prawomocne, ale też zostają w pewnym sensie uświęcone. Uczniowi nie wolno ich kontestować, podważać, oceniać krytycznie czy jawnie odrzucać. Musi manifestować stosunek aprobujący, a nawet gloryfikujący, przejawiać zaangażowanie w realizację deklarowanych postaw.

Ograniczanie krytycznej samodzielności ucznia w odbiorze tekstów wynika, jak się wydaje, z dwóch błędnych założeń:

- 1) uczeń klas początkowych jest za mały (czytaj: zbyt głupi, zbyt wrażliwy), żeby poznawać prawdę o świecie społecznym,
- 2) ludzkie zachowania kształtuje się i modeluje za pomocą perswazji.

W efekcie tych założeń znaczenia społeczne, traktowane w polskiej transmisyjnej edukacji jako odpowiednie dla niekompetentnych dzieci, cechuje zamiana eksplorowania i interpretowania realnych sytuacji międzyludzkich na prezentacje dydaktyczne przykrojonych na miarę perswazyjnych celów scenek o czarno-białej treści normatywnej. W przeciwieństwie do całej pozostałej części edukacji w polskiej szkole, w której (niestety) dominuje faktografia i dyskurs naukowo-scjencyjny, w klasach początkowych zostaje on zastąpiony innym modelem treści. Jednak zamiast faktografię i zestawy definicji zastąpić warsztatem badawczym i problemami do rozwiązania, tutaj ofertę nie do odrzucenia stanowią nierealne stereotypizujące historyjki, eliminujące świat doskonale dzieciom znany spoza szkoły. Trudno w ogóle ustalić, czemu ma służyć ten rodzaj edukacji społecznej, jeśli z realnym społeczeństwem, jego problemami i dramatami, jego wielobarwnością i niejednoznacznością nie ma żadnego związku.

Myślenie o świecie, którego nie ma i którym rządzą jedyne „prawomyślne” reguły interpretacyjne, jest niebezpieczne rozwojowo i tożsamościowo. Rzeczywistość społeczna nie pojawia się jako temat rozważań, jako coś „co jest”, a jedynie coś, co „powinno być”, choć wszyscy uczestnicy lekcji w gruncie rzeczy wiedzą, że nie tylko jest to nierealne, ale że obszar rozważań został radykalnie zawężony i spłycony w stosunku do tego, co uczniowie mogą zaobserwować w mediach, a nawet do ich doświadczeń z domów rodzinnych, naznaczonych chorobami, bezrobociem, alkoholizmem. Udawanie, że sprawy te nie istnieją, rugowanie ich z obszaru debaty w klasie szkolnej, kreuje wobec dzieci doświadczenie konieczności zaprzeczania własnym odczuciom, emocjom, wspomnieniom i przemyśleniom. Uczy reakcji ucieczkowych od realnych problemów, niechęci do radzenia sobie z nimi, tworzy klimat przemilczeń, niedomówień i fałszu. Nauczycielska zachęta „Powiedz, co o tym myślisz” zamienia się w polecenie „Udawaj, że tak myślisz”.

Czy to znaczy, że uczeń tu samodzielnie nie myśli? Owszem, jednak w tym wypadku taki przekaz – zamiast wspierać i rozwijać samodzielne myślenie o omawianym świecie społecznym – sam staje się przedmiotem krytycznego lub bezkrytycznego (ale zawsze tworzącego ramę socjalizującego doświadczenia) rozumowania. Samodzielnie interpretując sytuację społeczną lekcji, uczeń uczy się przetrwania, socjalizuje w kulturze pozorów, hipokryzji.

Trzyletni trening edukacyjny w takim klimacie, ukrywanie własnych sądów i opinii w celu uzyskania aprobaty ze strony reprezentującego władzę nauczyciela rozwijają w uczniach gotowość do permanentnej hipokryzji, niepewności własnych przekonań, postawy etycznie nieklarowne i społecznie dość problematyczne, niezdolność do krytycznej autorefleksji i uświadamiania sobie własnych przekonań,

wartości i intencji. U dzieci doświadczających świata skrajnie odmiennego od tego lansowanego w czytankach może to również prowadzić do rozmycia poczucia tożsamości i negacji najbardziej osobistych sposobów budowania samoświadomości („To ja i mój świat”).

Ciążący na polskich tekstach ciężar tradycji dydaktyzmu postkomunistycznego, dwójmyślenia i tendencyjności politycznej wprowadza do klasy szkolnej atmosferę indoktrynacji i oglupienia. Promowany jest model potulnej przeciętności, radosnego podporządkowania się autorytetom z nadania, ślepej ufności wobec zastanych reguł i zasad. Oderwanie od realiów, złożonych i barwnych, wielopłaszczyznowych, choć też trudnych i pełnych napięć, prowadzi do oferowania dzieciom antyintelektualnej papki, gładzenia i bajd na resorach.

Świat czytankowych znaczeń społecznych w klasach początkowych niewiele się zmienił od czytanek czasów lat 80., których zawartość tak opisała B. Szacka: „Otaczający świat bez nierówności społecznych i zacofania technologicznego ukazany jest jako kompletny i gotowy. Jest światem z rozwiązanymi problemami (...), przybierając postać zrealizowanej utopii. Ponieważ nie ma w nim co zmieniać i naprawiać, nie jawi się jako wyzwanie i pole działań”⁵.

Dla życia w społeczeństwie demokratycznym, życia w zmienionych warunkach społeczno-politycznych niezbędna wydaje się rezygnacja z orientacji na monolog znaczeń oraz sugestywną moralizację i zastąpienie ich tworzeniem okazji do rozumienia siebie i rzeczywistości społecznej. Otwarcie znaczeniowe tekstów przeznaczonych dla najmłodszych uczniów nie może polegać jedynie na zgodzie na fantazjowanie (tzw. twórcze) bez zgody na krytyczne myślenie. Należy się jednak obawiać, że ten rodzaj otwarcia nie znajdzie poparcia w polskiej kulturze pedagogicznej, budowanej na konserwatywnej niechęci czy wręcz wrogości do uświadamiania dzieciom, jaki jest świat, jakie jest ich w nim miejsce, jakie są ich prawa i potencjalne obszary wolności. Dziecko świadome, krytyczne to wciąż jeszcze w powszechnym odczuciu większości Polaków dziecko niebezpieczne, zagrażające nadanemu z definicji autorytetowi dorosłych. Niewiedza poddanych ułatwia panowanie nad nimi, zatem obszar „prawdy nienależnej” dzieciom jest nieustannie broniony przed zapędami tych, którzy rozumnych dzieci się nie obawiają.

⁵ B. Szacka, *Społeczny wymiar obrazu Polski w podręcznikach szkolnych dla klas I-V szkoły podstawowej*, w: *Polska dziecięca*, pod red. B. Szackej, Warszawa 1987, s. 144.

Bibliografia

- D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000
- D. Klus-Stańska, *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*, w: *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, tom 2, pod red. A. Klim-Klimaszewskiej, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004
- L. Kopciwicz, *Rodzaj i wczesna edukacja – przemoc symboliczna, manipulacja, indoktrynacja?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1-2/ 2007
- G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003
- M. Nowicka, *Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego*, w: *Światy dziecięcych znaczeń*, pod red. D. Klus-Stańskiej, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004
- B. Szacka, *Społeczny wymiar obrazu Polski w podręcznikach szkolnych dla klas I-V szkoły podstawowej*, w: *Polska dziecięca*, pod red. B. Szackiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1987