

*Dorota Klus-Stańska*

Uniwersytet Gdański

## WIEDZA, KTÓRA ZNIEWAŁA – TRANSMISYJNE TRADYCJE W SZKOLNEJ EDUKACJI

Wiedzy i tradycji przypisywane są powszechnie pozytywne konotacje. Potocznie definiowane pojęcie wiedzy niesie ze sobą nadwyżkę znaczeniową ewaluatywnie nawet bardziej pozytywną w porównaniu z atrybutami stereotypowo przypisywanymi tradycji. Mimo tych nieznaczących różnic nie ulega wątpliwości, że obie te kategorie opisywane są powszechnie jako pożądane, znaczące, warte zabiegów, a nawet poświęcenia. Szkoła również, a może przede wszystkim, pomimo nieustannego deklarowania poszukiwań tzw. nowoczesnych metod kształcenia i wspierania indywidualności, stanowi kulturowy bastion dla wiedzy i tradycji opisywanych z użyciem zestawu symptomatycznych syntagm: „kanon dziedzictwa kulturowego”, „dziedzictwo duchowe i społeczne”, „ład i porządek”, „podstawy solidnej wiedzy”, „wyposażenie w podstawy wiedzy” itd. W takim też klimacie leksykalnym formułowane są publiczne oczekiwania wobec szkoły jako tej, która ma młode pokolenia wprowadzić w to, co minione, a znaczące. Choć nie neguję zasadniczej idei transmisji kultury, która jest podstawowa i niezbędna dla zachowania kulturowej ciągłości, jednak w swoim tekście, niejako w opozycji do tej zwyczajowej aprobaty, punktem wyjścia chcę uczynić założenie o nieoczywistości ontologicznej (czym są?) i aksjologicznej

(jaką mają wartość?) wiedza i zgodność z tradycją, które przez szkołę zostały uznane za ważne. Owa nieoczywistość wynika z faktu ogromnego potencjału interpretacyjnego kategorii „wiedza” i „tradycja”, co czyni je witalnymi kulturowo, ale również podatnymi na manipulacje i usztywnienia znaczeniowe, a w warunkach instytucjonalnych na biurokratyzację i wykorzystywanie dla celów innych niż zakładane.

Nie będę się zajmować opozycją między wiedzą nauczycielską czy podręcznikową a wiedzą niedouczzonego ucznia. Niska wartość błędnej wiedzy, tak jak jej braku, jest oczywista. Nie chodzi mi też o przeciwstawienie szlachetnej tradycji (np. związanej z nadawaniem imienia placówce czy celebrowaniem rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego) pseudotradycjom (np. tak zwanemu „koceniu się” młodszych roczników uczniów). Te ostatnie, co naturalne, będą społeczne kontrowersje i dezaprobatę. Rzecz idzie natomiast o namysł nad tezą, że tradycyjnie utrzymujące się sposoby opracowywania wiedzy w szkole mają charakter zniewalający ucznia pod względem tożsamościowym, intelektualnym i społecznym. Innymi słowy zakładam, że edukacyjne tradycje przekazu wiedzy mogą szkodzić uczniowskiemu poczuciu „ja”, uczniowskiemu rozumowi i relacjom między ludźmi uwikłanymi w kształcenie.

W artykule dokonam wstępnego rozpoznania semiotyki tego, co można określić jako tradycyjny model lekcji, przechodząc do ich „wczytania” w przyjmowane w szkole definicje wiedzy, roli nauczyciela i roli ucznia. Spróbuję w ten sposób zidentyfikować podstawowe źródła takiego ich definiowania. Następnie zrekonstruuje wybrane skutki inercyjnego utrzymywania się w szkole koncepcji wiedzy oraz statusów i przepisów roli nauczycieli i uczniów. Na koniec wskażę hipotetyczne przyczyny utrzymywania się „tradycji przekazu” mimo jej niepokojących rezultatów.

#### ALBUM Z FOTOGRAFIAMI – PRZESZŁOŚĆ I TERAŹNIEJSZOŚĆ KLASY SZKOLNEJ

Próbę poszukiwania argumentów przemawiających za tak sformułowaną tezą rozpocznę od pytania: Czy rzeczywiście moc „tradycyjnego utrzymywania się” modelu opracowywania wiedzy w szkole jest wysoka? Inaczej mówiąc, czy w ogóle jest o czym mówić.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, posłużę się (bardzo swobodnie) interpretacją materiału fotograficznego, poszukując w nim kontrastowych znaków, które tworzą znaczącą kulturowo semiotykę klasy szkolnej oraz swoistą „geometrię społeczną”, pozwalającą zidentyfikować przestrzenne uwarunkowania

fotografowanych interakcji społecznych (Sztompka, 2005, s. 81–87). Fotografie ludzi i wnętrz jako materiał analiz odkrywają przed odbiorcą klimat porozumiewania się interpersonalnego oraz potencjał tożsamości, jakie w wyniku takich a nie innych interakcji mogą być kształtowane. Dają możliwość rozpoznania statusów osób, dla których utrwalone na papierze wnętrza są miejscem codziennej pracy. Pozwalają przyrzeć się „zastygniętym” znakom praktyk edukacyjnych.

Zacznę od fotografii ze szkoły wiktoriańskiej (<http://www.nettlesworth.durham...>). Na zdjęciu klasy widać ciemnobrązowe, nieco ponure meble, rzędy ławek, przy każdej z nich dwa krzeselka; zegar na ścianie z tyłu klasy powieszony tak, by widział go nauczyciel, ale nie uczniowie; na ścianach obok plansze poglądowe z ilustracjami zwierząt, do wykorzystania w czasie wskazanym przez nauczyciela. W pomieszczeniu panuje sztywny porządek. Oto inna pusta klasa (<http://www.primarystuff...>). Rzędy równo ustawionych ławek. Na nich leżą porządnie ułożone tabliczki do pisania, obok białe papiery – może bibuła. Z przodu klasy tablica i duże liczydło. W pobliżu tablicy wysoko przywieszona mapa na ścianie. Wnętrze robi wrażenie surowego, jakby „koszarowego”. Na kolejnej fotografii (<http://www.nettlesworth.durham...>) nauczycielka w staroświeckiej sukni. Stoi twarzą do klasy tuż przy swoim biurku, w dość urzędowej, sztywnej postawie. Teraz inna fotografia klasy z uczniami (<http://ucsbvrc.files.wordpress...>). Dzieci siedzą w równych rzędach z twarzami zwróconymi w stronę fotografa. Nauczycielka stoi na końcu klasy. Zdaje się sprawdzać, czy wszystko wygląda tak, jak powinno. Wszyscy są poważni, niemal smutni. Przed każdym uczniem na stoliku leży otwarta książka. Wszystkie książki są otwarte na tej samej stronie. To właściwie taka sama klasa jak ta, o jakiej w swojej wybitnie krytycznej książce na temat szkół waldorfskich w Niemczech M. Kayser i P.-A. Wageman piszą: „nauczanie w szkole waldorfskiej odbywa się częściowo w formie, której zaniechała już przekłeta szkoła państwowa: dzieci siedzą tu w ławkach ustawionych w czołgowym szyku bojowym, patrząc przed siebie, na nauczyciela, który nadaje ton. Nauczanie ma przeważnie charakter formalny: jest to relik, z którego postępowi koledzy ze szkół państwowych już dawno zrezygnowali” (1998, s. 72).

Teraz do ręki biorę jedno z wielu zdjęć, jakie wykonałam w czasie wizyt studyjnych w angielskich szkołach podstawowych (*primary schools*), pracujących zgodnie z założeniami progresywizmu. To, co widać na fotografii, jest dla tego typu szkół typowe. Jasne, barwne pomieszczenie. Wzdłuż ściany otwarte szuflady z „kuwetami” podpisanymi imieniem i nazwiskiem każdego ucznia. Obok różne pojemniki, pudełka, papiery. Na stole rodzaj dużej prostokątnej miski z piaskiem. Ściany pokryte są rysunkami i tekstami uczniów. Uczniowie w jednakowych bluzach z logo szkoły siedzą w grupach. Stoliki zestawione tak, by

umożliwiać pracę w małych zespołach. Na stolikach pojemniki z wodą i różne drobne przedmioty. Głowy dzieci pochylone w obserwacyjnym zaangażowaniu. Pokazują coś sobie nawzajem. Jeden z chłopców, odchylony do tyłu, śmieje się. Jego koledzy z grupy też są wyraźnie rozbawieni efektem swojej pracy. Nauczyciel, w dżinsach i sportowej marynarce, przysiadł przy jednym ze stolików. Przygląda się próbom uczniów. Oni nie zwracają na niego uwagi. W kącie klasy półeczki z książkami, obok na podłodze poduszki do siedzenia. Dwoje dzieci siedzi obok siebie. Coś czytają (por. też „obrazki” ze szkół w: E. Arciszewska, 2004; D. Klus-Stańska, 2000; D. Klus-Stańska, 2010; M. Nowicka, 2004).

Pierwsza seria zdjęć w klimacie „retro” i ostatnie, bardzo współczesne. Oba materiały pokazują szkołę podstawową w Wielkiej Brytanii. Ukazany na nich świat szkolnej klasy jest różny pod względem materialnym: inna stylistyka mebli, odzieży, pomocy dydaktycznych. Ale różnice są znacznie głębsze. Dotyczą statusów wiedzy nauczyciela i uczniów, definicji ich ról społecznych, praw do zarządzania przestrzenią klasy, delegowania kompetencji wiedzotwórczych i kontrolnych. U ich źródeł dają się odkryć inne modele tożsamości: jedne wnętrza są jakby stworzone, by kolektywizować, uczyć znormalizowanej dyscypliny i opanowywania emocji, wdrażać w podporządkowanie władzy; ostatni, ukazany na współczesnej fotografii świat skonstruowano, by indywidualizować, sprzyjać współpracy i współdecydowaniu, uczyć spontaniczności, samodzielności koncepcyjnej i decyzyjnej. Jedne wnętrza „mówią” do osób je doświadczających: „Bądź posłuszny, bo zbłądzisz”. Inne: „Próbuj, na pewno ci się uda”. „Odczytuję” je z perspektywy swojej wiedzy pedagogicznej. A jak odczytałby je polski uczeń? Jak lokowałby różnice i podobieństwa? Która szkoła wydałaby mu się bardziej podobna do tej, którą zna na co dzień?

Ostatnie z pytań jest kluczowe dla moich dalszych rozważań, bo odpowiedź na nie pozwala identyfikować zmianę modelu szkoły w reakcji na zmiany kultury lub przeciwnie – jej inercyjność wobec tradycji myślenia o tym, czym jest edukacja, na czym polega dobre nauczanie, jaka jest rola i pozycja ucznia w procesach opracowywania wiedzy i jaka jest natura samej wiedzy.

Z upływem czasu szkoły i klasy zmieniły się pod względem standardu grzewczego, budowlanego czy remontowego. Zmieniła się stylistyka mebli i ubrań. Pod tym względem w polskiej szkole tradycja nie jest replikowana. Jednak już sama zewnętrzna kreacja roli nauczyciela – miejsce w przestrzeni klasy, język ciała, *image* urzędnika średniej rangi – wydają się do dziś bardziej wiktoriańskie niż współczesne. Tym bardziej trudno oprzeć się wrażeniu, że nie uległa zmianie przestrzeń klasy i jej organizacja, ani wytwarzane przez tę przestrzeń relacje nauczyciel – uczniowie i relacje rówieśnicze, ani wreszcie wynikająca z niej kontrola nad wiedzą, rolami społecznymi, komunikacją, znaczeniami.

Opracowywanie wiedzy w polskich klasach pozostaje wciąż transmisyjne w swoim charakterze (Kohlberg, Mayer, 1993). Choć na gruncie dydaktyki formułowane są zalecenia zwane zasadami, mające gwarantować tzw. dobre nauczanie<sup>1</sup>, dane empiryczne gromadzone w czasie badań lekcji szkolnych (m.in.: Bałachowicz, 2009; Bochno, 2004; Dąbrowski, 2009; Klus-Stańska, 2000; Kalinowska, 2010; Sadoń-Osowiecka, 2009) dowodzą, że realnie przestrzegane zasady postępowania metodycznego polegają przede wszystkim na wymuszaniu kolektywnych wytworów intelektualnych, limitowaniu treści do kanonicznych, unifikacji aktywności uczniów na lekcji, eksponowaniu dyrektywności nauczyciela, niezgodzie na krytycyzm uczniów oraz na pogładowości odzwierciedlającej (przy czym ta ostatnia jest wciąż traktowana jako unowocześnienie procesu dydaktycznego<sup>2</sup>).

#### ŹRÓDŁA ZNIEWALAJĄCEGO TRADYCJONALIZMU

Gdyby pokusić się o wskazanie przejawów niepokojącego w polskiej szkole tradycjonalizmu zniewalającego ucznia, można by ich poszukiwać w trzech zakresach:

- 1) w powszechnie przyjmowanych atrybutach wiedzy, mających swoje źródła w scjentyzmie (Amsterdamski, 1984; Chalmers, 1993),
- 2) w zakładanych atrybutach roli nauczyciela, konstruowanych w klimacie postfiguratywnej kultury „nieocenionych przodków” (Mead, 1978),
- 3) w wymaganych atrybutach roli ucznia, wyraźnie wywiedzionych z socjalizacyjnej spuścizny pochodzącej z uprzedniej formacji ustrojowej.

Pozostają one we wzajemnych związkach i zależnościach, konstruując określoną racjonalność szkoły i logikę praktyk w niej uruchamianych, tworząc swoją subkulturę kształcenia w sztucznych instytucjonalnych warunkach, dla których nie mechanizmy uczenia się, ale mechanizmy biurokracji są rozpatrywane jako ważne dla procedur realizacyjnych.

#### TRADYCYJNIE PRZYJMOWANE ATRYBUTY WIEDZY SZKOLNEJ

Model obowiązującej w szkole wiedzy pochodzi wyraźnie z założeń scjentyzmu. Scjentyzm jako nurt filozoficzny, zespół założeń, czy – jak dziś byśmy

---

<sup>1</sup> Pomijam w tym miejscu kontrowersje, jakie poszczególne zasady mogą budzić, gdy poddać je analizie np. z perspektywy epistemologii czy psychologii poznawczej.

<sup>2</sup> Por. krytykę zasady pogładowości, jako niezasadnej i niewystarczającej wobec potrzeby aktywności eksploracyjnej w uczeniu się, jaką przedstawiła J. Kruk (2008).

także określili – ideologia odnosząca się do statusu nauki i twierdzeń z niej pochodzących, wprowadził i umocnił obraz wiedzy wynikającej z zastosowania określonych, mających swoje źródła w naukach przyrodniczych, metod badania rzeczywistości. Taki model wiedzy stał się zasadniczym elementem kultury zachodniej, której dominującym standardem stały się, jak wskazywał M. Sarup, pewność i dokładność (za: Sawisz, 1989, s. 91). Gdy rozważać kwestie edukacji instytucjonalnej, najważniejsze „jest pytanie o to, jak myślenie pozytywistyczne przejawia się w głównym deklarowanym celu szkoły, mianowicie w przekazywaniu wiedzy. Innymi słowy: jaką wiedzę przekazuje się dzieciom w szkole i w jaki sposób się to czyni?” (Sawisz, 1989, s. 93). Z analiz „nowej socjologii oświaty” wynika, że w szkole wyrastającej z pozytywizmu: „Celem nauczania było ‘pokazywanie rzeczy, jakimi są’. Przekazywano wiedzę jako pewną, nie podlegającą rewizji, uporządkowaną w formie ustalonych ‘bodies of knowledge’. Przekaz był poparty ilustracjami, pokazami” (Sawisz, 1989, s. 93). To, co ważne z punktu widzenia głównej tezy tego tekstu, to fakt, że ów opis programu i jego realizacji odnosił się do XIX wieku i kształcenia robotników. Scjentyzm jako źródło myślenia o tym, czym jest dobre nauczanie, okazuje się bardziej odporny na zmianę, niż można by się było spodziewać.

Leżące u jego źródeł pozytywizm i logiczny empiryzm wygenerowały obraz wiedzy niezależnej od jej wytwórcy i posiadacza, zatem wiedzy obiektywnej, której treść jest oparta na „nagich faktach”. Kolejne osiągnięcia nauki zdawały się bezdyskusyjnie wypełniać istniejące luki, przyczyniając się do tworzenia linearnie rozwijającej się, spójnej, przejrzystej struktury. Towarzyszyły temu procedury formalizowania i uściślenia języka, definiowania z użyciem pojęć matrycowych, opornych na modyfikacje interpretacyjne.

Te właśnie elementy (treść, struktura, język) i ich cechy (jednoznaczność faktograficzna, linearne uporządkowanie, sformalizowany język) zostały niejako przekopiowane do modelu wiedzy szkolnej, a substytutem publikacji naukowych stał się dla uczniów i nauczycieli podręcznik. E. Zalewska tak opisuje założenia leżące u podstaw tego rodzaju koncepcji podręcznika: „Mamy tu przede wszystkim do czynienia z przeświadczeniem o obiektywności i jednocześnie adekwatności treści podręcznika (wiedzy podręcznikowej). Miarą tej obiektywności ma być ich zgodność z dorobkiem odpowiednich dyscyplin naukowych [...]. Z kolei atrybut adekwatności wiąże się z procedurami przystosowywania tej wiedzy do recepcyjnych możliwości odbiorcy (ucznia), co wymaga jej psychologicznego i dydaktycznego ‘uzdatnienia’. [...] Jednocześnie ustanowiona zostaje formuła relacji między treściami podręcznika (komunikatem) a ich odbiorcą, [...], zgodnie z którą właściwe opracowanie treści [...] gwarantuje ich wierne przyswojenie” (2009, s. 278–279).

Warto też wskazać jeszcze jeden zasadniczy rys pozytywistycznej koncepcji wiedzy, na swój sposób paradoksalny, gdyż związany z nastawieniami, a nie „chłodnym oglądem”, ale za to tworzący społeczną pokusę jej utrzymywania. Mianowicie, pomimo odzęgniwania się scjentyzmu od jakiegokolwiek emocjonalności, trudno było nie zauważyć cechującego go optymizmu co do możliwości nauki i efektów jej rozwijania i praktycznego aplikowania. Do atrybutów tradycyjnie konstruowanej wiedzy szkolnej należy też podobny do scjencyzmu optymizm, w warunkach edukacji zinstytucjonalizowanej odnoszony do znaczenia rozwojowego, intelektualnego i społecznego treści zawartych w programach i podręcznikach i obiecywanego sukcesu życiowego odniesionego dzięki ich opanowaniu przez ucznia.

#### TRADYCYJNIE PRZYJMOWANE ATRYBUTY ROLI NAUCZYCIELA

Na tradycyjną rolę szkolnego nauczyciela składają się takie jej charakterystyki, jak dysponent wiedzy (wtajemniczony w to, czego jego uczniowie wiedzieć nie mogą, zanim im tego nie przekáže), strażnik jej poprawności (czuwający nad akceptowalną w szkole treścią, ale i nad formą jej wyrażania) i autorytet z nadania (wynikający nie tyle z jakości pracy i zasług, ale z faktu bycia nauczycielem). Nauczyciel troskliwie chroni swoją pozycję, dokładając starań, by asymetria ról nauczycielskich i uczniowskich została nienaruszona. Uczeń, który wie, zanim nauczyciel mu powiedział, jest rozpoznawany jako zakłócający porządek szkolny i jego „nieprzewidziana” wiedza zostaje zmarginalizowana (Klus-Stańska, 2000). Formalizm wiedzy i oczekiwanie, by przyjmowała ona ściśle określoną postać, ramę i zakres, ułatwiają tę formę nauczycielskiego panowania. Nie wystarczy wiedzieć, by zyskać aprobatę ze strony nauczyciela, trzeba jeszcze wiedzieć i wyrazić to w określony sposób.

Ten model nauczyciela wpisuje się w logikę kultury nazwanej przez M. Mead (1978) postfiguratywną, w której „zmiany zachodzą wolno i są tak trudne do zauważenia, że dziadkowie, trzymając na rękach swoich wnuków, nie marzą dla nich o innym życiu, niż takie, jakie sami przeżyli. Przeszłość dorosłych jest przyszłością młodych. Życie minionych generacji wykreśla plan kolejnych pokoleń” (1978, s. 25–26), a „ciągłość jest zachowana przez wyparcie z pamięci wszystkiego, co zakłóca poczucie tożsamości i trwałości” (1978, s. 53).

Kultura postfiguratywna, zwana też kulturą „nieocenionych przodków”, jest typowa dla społeczeństw pierwotnych, w których brak źródeł pisanych powoduje, że „jedynie nietrwała pamięć jej członków przechowuje fakty z przeszłości” (Mead, 1978, s. 51). Mimo to, choć z chwilą pojawienia się nowych form pamięci indywidualnej i kolektywnej, utraciła ona swoje podstawowe



uzasadnienie, jednak – jak pisze M. Mead – „nieusuwalne i niedopuszczające wątpliwości poczucie identyczności i przekonania o bezwyjątkowej słuszności każdego rozwiązania w znanym stylu życia charakterystyczne dla kultur postfiguratywnych, może się pojawić lub może być wywołane na każdym poziomie kulturowej złożoności” (1978, s. 54). Tak więc również w warunkach współczesności, tego rodzaju myślenie o transmisji kultury jako niezbędnie dokonywanej od starszych do młodszych pokoleń zdaje się nadal definiować konteksty przepisów roli nauczyciela jako naznaczonego szczególnym autorytetem narzędzia przekazu kanonicznych treści i reprezentującego wiedzę, wartości i wzory zachowań pokolenia rodziców.

#### ATRYBUTY ROLI UCZNIĄ

Tradycyjnie definiowana rola ucznia jest swoistą mieszanką kultur postfiguratywnych i totalitaryzmu, co w warunkach polskich jest w sposób oczywisty wzmocnione spuścizną postkomunistyczną. Dla obu tych źródeł typowa jest wysoka aprobatą asymetryczności strukturalnej, bo w niej upatruje się warunek powodzenia w procesach transmisji wiedzy. Przepis roli ucznia jest w tej sytuacji wtórny wobec koncepcji wiedzy i roli nauczyciela. Wynika z nich jako ich prosta konsekwencja.

Stereotypowość roli wyraża się tu w definicyjnym zamknięciu, niepodatnym na rozwinięcia i indywidualne kreacje. Obowiązuje zatem publiczna definicja roli, co daje się odnieść do Bernsteinowskiej koncepcji pozycjonalnego układu ról w rodzinie i wynikającej z tego zamkniętej komunikacji (Bernstein, 1999; Boksański i in., 1980). Socjalizacyjnie dominuje wskazywany przez Bernsteina kontekst regulacyjny i instrukcyjny, w których wyraźna jest decyzyjna dominacja dorosłych, a zredukowany jest kontekst innowacyjny, związany z eksperymentowaniem młodych generacji w zakresie przetwarzania świata na swój własny sposób, oraz kontekst interpersonalny, z uwagi na sformalizowanie relacji i procedur komunikacyjnych.

Kluczowe własności roli budowane są wokół dwóch obszarów znaczeń, jakimi są uśrednienie i instytucjonalizacja. Uśrednienie wyraża się w oczekiwaniu wyraźnej unifikacji, ugrzecznionej przeciętności i powściągliwego wydoroslenia. Odnoszą się one zarówno do zasobów wiedzy, z którą tradycyjnie łączona jest myśl dydaktyczna, jak i do zasobów osobowych, analizowanych z perspektywy teorii wychowania<sup>3</sup>. Wiedza przybiera postać wiedzy kolektywnej, ale takiej,

---

<sup>3</sup> Wskazanie, że jest to ujęcie tradycyjne, wiąże z rozdziałem tych subdyscyplin pedagogicznych, jaki został dokonany w pedagogice, ustaleniach resortowych, ale też już dziś w świadomości



której kolektywność nie wynika ze społecznie negocjowanego konstruowania, ale z wymuszonej jednakowości. Symbolem i jednocześnie instrumentem petrifikacji wiedzy jest podręcznik oraz reifikujące go testy, a drogą do sukcesu staje się kolektywna notatka z lekcji, traktowana jako wyraz znaczącej wiedzy i źródłowej pomocy dla ucznia.

Zasoby osobowe również wpisane są w swoistą przeciętność; swoistą dlatego, że nie tyle wydeliberowaną z obserwacji dzieci i młodzieży oraz typowych dla nich tożsamości i zachowań, ale ukonstytuowaną wszechobecną w szkole kategorią „poprawności”. Towarzyszy temu oczekiwanie na zachowania „ku porzuceniu serc” (ucznia pogodnie akceptującego szkołę, niewchodzącego w żadne konflikty z rówieśnikami, zawsze chętnemu, by podjąć się dodatkowych zadań, a w sytuacjach potknięć gotowemu do samokrytyki).

#### PRZEJAWY ZNIEWOLENIA

Wszystkie te charakterystyki wiedzy oraz związanych z nią ról nauczycieli i uczniów, określających sposób jej opracowywania, dają się łatwo rozpoznać również we współczesnej szkole, co wskazuje na ich tradycyjne utrzymywanie się w warunkach instytucjonalnego kształcenia. Wszystkie one również niosą ze sobą ryzyko zniewolenia. Poniżej wskazuję na trzy jego obszary, choć, co oczywiste, to rozróżnienie ma jedynie charakter roboczy, porządkujący dalsze rozważania.

Przejawy zniewolenia wynikające z utrzymywania się tradycyjnie definiowanej wiedzy i tradycyjnie konstruowanych ról nauczyciela i ucznia mogą wyrażać się w takich skutkach, jak:

- 1) nieadekwatność kulturowa,
- 2) tożsamość „odpodmiotowiona”,
- 3) pozorność kompetencji.

Rozpatrzmy je kolejno.

#### OBSZARY NIEADEKWATNOŚCI KULTUROWEJ

Szkoła adekwatna kulturowo to taka, która zapewnia kompetencje i warsztat zachowań (w tym również poznawczych) umożliwiających absolwentom

---

społecznej. Nie zmienia to faktu, że np. K. Sośnicki nie oddzielał procesów wychowania od nauczania i traktował wychowanie jako odnoszące się do całości psychiki człowieka, a więc do ogółu procesów i właściwości intelektualnych, emocjonalnych, wolicjonalnych i zachowania (1964).

satysfakcjonujący udział w kulturze, znaczące i owocne projektowanie biograficzne oraz „czytanie” rzeczy i przestrzeni w sposób, który czyni jednostkę aktywnym uczestnikiem rzeczywistości. Podstawowym warunkiem takiej adekwatności jest oferta programowa wraz z jej oprzyrządowaniem metodycznym, stanowiące o jakości, naturze, użyteczności i refleksyjności wiedzy, która jest opracowywana na lekcjach.

Tymczasem wiedza, która znajduje się w ofercie szkolnej, jest specyficznym „odpryskiem” paradygmatu scjencycznego. Owa dość nieszczęśliwa specyfika wynika stąd, że czerpiąc z jego wiary w jedno poprawne rozwiązanie dylematów badawczych, pominęła całkowicie potrzebę rozwijania warsztatu badawczego, zadawania pytań, dyscypliny metodologicznej i zdecydowanej awersji do przyjmowania czegokolwiek „na wiarę”. Jakkolwiek krytycznie nie ocenialibyśmy dziś skrajnego indukcjonizmu i założenia o niezależności faktów od teorii, a zwłaszcza ich przeniesień na grunt nauk społecznych, jednak trzeba pamiętać, że podstawową formą pracy badacza scjencycznego była samodzielna praca w laboratorium, a nie słuchanie tego, „co ludzie powiedzą”, by przyjąć to jako pełnowartościową wiedzę. W starciu z tradycyjnym uszkolnieniem wiedzy, polegającym na przedlekcyjnym jej uporządkowaniu i spreparowaniu, model jej laboratoryjnego wytwarzania poległ.

W ten sposób scjentyzm, będący ideologią nauki, tworzoną i rozwijaną w racjonalności naturalizmu i ewolucjonizmu, zakładający zasadniczą homogeniczność nauk i bezpośrednią poznawczą dostępność rzeczywistości, nie tylko okazał się niewystarczający dla zrozumienia samej natury wiedzy, ale został dodatkowo upotoczniiony w administracyjno-dydaktycznych przeróbkach edukacyjnych. W efekcie wiedza szkolna, uznana nie tylko za wartościową, ale za jedyną możliwą, nabrała wyrazistych cech prowadzących do jej wybiórczości (w wymiarze treści), nadmiernego sformalizowania (w wymiarze struktury) i scholastyzacji (w wymiarze jej odbioru). Szkolna (czy raczej uszkolniona) wiedza publiczna jest uczniom prezentowana jako jednoznaczna, bezdyskusyjna, usystematyzowana. Traci w ten sposób potencjał twórczy, staje się jałowa dla kreatywnego myślenia (Nęcka, 1995) i niepodatna na negocjacje społeczne. Tworząc pozory reprezentatywności i całościowości wystarczającej dla rozumienia świata przyrodniczego i społecznego, jest w rzeczywistości fragmentaryczna, wyabstrahowana dla wąskich celów dydaktycznych z jej kulturowego i teoretycznego kontekstu, limitowana zakresowo według niedyskutowanego kryterium programu nauczania i zdeformowanego zakładania czegoś, co – korzystając z zapożyczenia z teologii moralności – można by określić jako prawdę nienależną uczniom. W odczuciu ucznia okazuje się „martwa” i „obca”.

Gdy w 1970 roku w Stanach Zjednoczonych ukazała się książka Margaret Mead *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*, zaproponowany w niej model skontrastowanych kultur: postfiguracywnej, kofiguracywnej i prefiguracywnej, zmienił myślenie o statusie starszych i młodszych generacji w procesach transmisji kultury i wrastania w nią. Przyjmowana dotąd jako podstawowa w edukacji orientacja na przeszłość i jej kontynuację oraz budowana na tej podstawie niekwestionowana pozycja starszego pokoleniowo nauczyciela, okazała się problematyczna w świetle tempa przemian typowych dla współczesności.

Pionowy transfer znaczeń od starszej generacji do młodszej, cechujący postfiguracywną „kulturę nieocenionych przodków”, zdaje się nie wystarczać dla kompetentnego życia w świecie zdominowanym przez zmianę. W jej miejscu pojawia się kofiguracywna „kultura odnalezionych rówieśników”, uruchamiająca poziomy transfer znaczeń, oznaczający współwystępowanie wzorców kulturowych starszej i młodszej generacji, i prefiguracywna „kultura zagadkowych dzieci”, gdy starsi nie nadążają za zmianami, a rzeczywistość staje się zrozumiała tylko dla najmłodszych pokoleń, a więc na znaczeniu zyskuje ponownie pionowy transfer znaczeń, ale tym razem o zmienionym kierunku (Mead, 1978).

Kofiguracywna orientacja na terażniejszość z właściwą sobie poziomą wymianą znaczeń między wzajemnie się od siebie uczącymi pokoleniami, a tym bardziej prefiguracywne otwarcie, gdy wiedza i doświadczenie dorosłych stają się nieuchronnie nieadekwatne wobec rzeczywistości zmieniającej się jak w wirującym kalejdoskopie, odsłoniły wątpliwą pozycję nauczyciela jako źródła ważnego przekazu, i w konsekwencji uczyniły zasadniczym pytaniem o potrzebę tworzenia w szkole raczej wspólnot uczących się uczniów i nauczycieli, niż segregacyjnego transmitowania znaczeń – w najlepszym razie – umiarkowanie aktualnych. Już w 1970 roku Margaret Mead pisała: „Jeszcze niedawno starsi mogli powiedzieć: ‘Posłuchaj jednak, ja też byłem młody [...]’. Dziś młody człowiek może odpowiedzieć: ‘Nigdy nie byłeś młody w takim świecie, w którym ja jestem młody [...]’. Jest to codzienne doświadczenie pionierów i ich dzieci. W tym więc sensie, każdy z nas, kto urodził się i wychowywał przed latami czterdziestymi, jest emigrantem” (1978, s. 103). Tradycyjny model nauczyciela wydaje się dziś coraz bardziej chybiony i utrwalał potrzebą sprawowania władzy niż odpowiedniością wobec potrzeb społecznych i wymagań kultury. W tym sensie staje się podwójnie opresywny: wymusza na potencjalnie kompetentnych generacjach pozostawanie w kulturze ciszy (Freire, 1993), jednocześnie wyposażając je w wiedzę i umiejętności słabo przystające do wymogów rzeczywistości, ograniczając w ten sposób szansę na wyemancypowane i skuteczne radzenie sobie w pozaszkolnym świecie.

## ZNIEMOLONA TOŻSAMOŚĆ

Oto mamy zatem w szkole do czynienia z utrzymującym się obrazem wiedzy jako już ustalonej, eksperckiej w sensie wytwarzania (to ta, która znajduje się w podręcznikach) i przekazu (ta, która przynależy nauczycielowi). Pozycja ucznia w procedurach opracowywania wiedzy jest oczywista: jest jej odbiorcą. Jego aktywność, postulowana w dokumentach oświatowych i retoryce nauczycieli jest w rzeczywistości sprowadzana do pilnej recepcji i odtwarzania, zaangażowanej aprobaty tego, co gotowe, żarliwej akceptacji wartości preferowanych przez innych i afirmacji wyborów dokonanych poza uczniowską decyzją.

Trening intelektualny i tożsamościowy odbywany w warunkach doświadczania takiej oferty socjalizacyjnej nie jest sporadyczny, ma charakter ciągły, intensywny, wzmacniany systemem gratyfikacji i symbolicznej „penalizacji”, która określa szanse sukcesu i wykluczenia w biografiach uczniów. W efekcie tworzone jest ryzyko wytwarzania określonych tożsamości, jakie faktycznie, choć w sposób ukryty, składają się na sylwetkę absolwenta szkoły. Cechuje je bierność i nostalgia za przeciętnością, z jednoczesną skłonnością do zachowań „dożynekowych” w sensie, jakie dożytkom jako formie świętowania nadano w okresie obowiązywania uprzedniej formacji ustrojowej w Polsce.

Bierność może przybierać postać zewnętrzną, gdy zachowanie ucznia przypomina reakcję przestraszonego żuka, który udaje martwego, by wygasić zainteresowanie sobą ze strony ewentualnego napastnika. Uczniowska „reakcja martwego żuka” pozwala przetrwać trudne sytuacje na lekcjach, jednak skutek utrwalenia przestaje być incydentalna, stając się elementem dobrze opanowanego życiowego warsztatu zachowań, wykluczającego jednostkę z działań obywatelskich, pozbawiając ją odwagi działania i kompetencji emancypacyjnych. W ten sposób, początkowo uruchamiana zewnątrz, staje się elementem tożsamości, w braku zaangażowania i zgodzie na to, co zastane, znajdując spokój i poczucie swojskości.

Przeciętność również okazuje się warta zachodu w warunkach szkolnych. Wyzwalana jest przez deprecjonowanie zachowań (w tym intelektualnych) o charakterze twórczym, nacechowanych oryginalnością, wykraczających poza przyjętą konwencję, czasem prowokacyjnych wobec tego, co ustalone i zwyczajne. Od pierwszych dni w szkole, gdy celem mozolnie opanowywanej umiejętności pisania (stanowiącej potencjalnie szansę na wyrażanie siebie i konstruowanie własnej argumentacji i własnego myślenia) staje się skutek interwencji nauczyciela jedynie „zmieszczenie się w liniijkach”, przez cały okres pobytu w szkole

transmisyjnej uczeń uczy się „mieszczenia w ramach” przyjętych przez ogół interpretacji i strategii działania.

„Osobowość dożynekowa” jest przeciwieństwem orientacji na rzetelne wykonanie zadań i zdolności do dokonywania krytycznej samooceny. Wyraża się w tendencji do zachowań fasadowych, na pokaz, dla chwilowych, niezasłużonych gratyfikacji i poklasku. Cechuje ją lęk przed ujawnianiem niedociągnięć, nawet jeśli kosztem tego ukrycia jest brak możliwości ich korekty i osiągnięcia wyższej jakości.

Gdy odpowiedź na pytanie „Kim jestem?”, pytanie zasadnicze w procesach konstruowania własnej tożsamości, formułowana jest przy „użyciu” takich kategorii opisu, jak bierność, przeciętność, fasadowość, mamy do czynienia z przeniesieniem uzasadnień tożsamościowych z zasobu znaczeń osobistych na znaczenia zinstytucjonalizowane. Produktem systemu oświatowego staje się człowiek organizacji, opisany przez R. Moss-Kanter już w początkach lat siedemdziesiątych w odniesieniu do najwcześniejszych instytucjonalnych działań socjalizacyjnych.

Zidentyfikowała ona organizację przedszkola jako konstruującą osobowość biurokratyczną. Będące efektem działania tego rodzaju struktur socjalizacyjnych, oferujących określone doświadczenia, „dziecko organizacji” (*organization child*) rozwija swoją orientację życiową na cele i zachowania typowe dla systemów biurokratycznych. Rutyna, zarządzanie czasem i przestrzenią, określony porządek zdarzeń, strategie kontroli wolności przez nauczyciela, każda aktywność oznaczana wyrazistym początkiem i końcem – wszystko to powoduje, że dla wychowanka bliższe, bardziej czytelne i znaczące stają się cele i wzory instytucji niż jego własne kreacje (Moss-Kanter, 1972). Konsekwentnie, w zgodzie z tym modelem roli, kwestionariusze przystosowania uczniów do przedszkola/szkoły pozostają w racjonalności biurokratycznej, w której wskaźnikiem dobrze przystosowanej osobowości jest wychowanek spełniający standardy instytucji (np. wykonujący polecenia, zorientowany na zadania instytucji itd.). Podobnie stosowane dziś powszechnie regulaminy zachowania uczniów oraz kryteria oceny zachowania ucznia w szkole składają się ze wskaźników, w których zaangażowanie w cele i zadania instytucji są najwyższej premii. Uczeń „normalny” to ten, który uzyskuje wysokie punktacje w tego rodzaju kwestionariuszach. Jego wyniki dowodzą, że został odpowiednio uwzorowany. Jednostka inna, nieznormalizowana, okazuje się „nienormalna”. Jej ujarzmienie, dokonywane rękami nauczyciela, będącego mieszanką pasterza i eksperta, zostaje wyniesione do rangi sukcesu edukacyjnego (Foucault, 1998).

## POZÓR KOMPETENCJI

Uczeń ulokowany w warunkach asymetrii władzy nad wiedzą, w sytuacji, gdy gratyfikowane najwyżej jest replikowanie tego, co w jego odbiorze jest „obce”, przydatne głównie dla przetrwania i uzyskania „przepustki” do sukcesu, zaczyna doświadczać wagi pozorowania. Oceny, które w modelu transmisyjnym wyrażane są w logice uśrednionych arbitralnie przyjętych osiągnięć, stają się już nie informacją, co wiem i umiem, a nad czym teraz mam dalej pracować, ale celem samym w sobie<sup>4</sup>. Pozorne kompetencje stają się szkolną codziennością, wzmacnianą przez swoistą kulturę ściągania i plagiatu i edukację w kulcie „ready made”. Uczeń udaje, że wie, że pracę wykonał samodzielnie, że nie odpisał od kolegi, nie wydrukował z Internetu. A jego nauczyciel udaje, że wierzy w samodzielność pracy, sam w procedurach awansu zawodowego pozorując postęp profesjonalny, markując aktywność zawodową (Klus-Stańska, Nowicka, 2006).

W ten sposób samo pozorowanie zaczyna funkcjonować jako ważna kompetencja i dobrze widziana charakterystyka procesów kształcenia: uczestnicy edukacji pozorują aktywność intelektualną i koncepcyjną w czasie lekcji, na której nauczyciel naprowadza ich na oczekiwane odpowiedzi, organizowana jest praca w małych grupach, w których współpraca nie ma jak zaistnieć (Klus-Stańska, 2010), szkoła jest pozorną wspólnotą społeczną, a o efektach lekcji orzeka się nigdy nie diagnozując stanu wyjściowego, pozorując w ten sposób wysoką skuteczność nauczania<sup>5</sup>, pozoruje się zmiany, które w rzeczywistości są tylko kosmetyką zastosowaną na poorane zmarszczkami oblicze starej, dobrze znanej szkoły.

## NIEKTÓRE Z PRZYCZYN UTRZYMYWANIA SIĘ TRADYCYJNOŚCI NAUCZANIA

Zapewne przyczyn utrzymującego się tradycyjnego obrazu szkoły jest wiele. Tu chciałabym wskazać na kilka z nich:

---

<sup>4</sup> Jeden z przykładów innej ideologii oceniania i formy jej realizacji opisałam na przykładzie wczesnej edukacji (Klus-Stańska, 2009, s. 462–463).

<sup>5</sup> Ze skrajną postacią tego rodzaju pozorowania mamy do czynienia w edukacji początkowej, gdy uczniowie, którzy opanowali przewidziane programem kompetencje poza szkołą (Murawska, 2004), miesiącami udają, że poznają coś na lekcji zgodnie z celami wynikającymi z programu nauczania, przełożonymi na konspekt lekcji (Klus-Stańska, 2000).

- 1) prerefleksyjny stosunek do form edukacji jako form kulturowych,
- 2) inercyjna rytualizacja,
- 3) dogmatyczne myślenie „oczywistościami”.

Nie są one niezależne, ich zakresy zachodzą na siebie, interferują, tworząc klimat przyzwolenia dla rezygnacji z refleksyjnego rozpoznawania tego, co jest i czym jest, a nawet dezaprobaty dla prób krytycznego odsłaniania sensów.

Prerefleksyjny stosunek do form edukacji jako form kulturowych ujawnia swoje znaczenie w hamowaniu zmiany, gdy uświadomimy sobie, że nauczanie stanowi określoną formę praktyki kulturowej. „Forma jest wyrazem czegoś, co jest od niej istotniejsze, jest sposobem przekazu pewnej treści” (Pawluczuk, 1978, s. 88). Na poziomie prerefleksyjnego stosunku jednostki do form kulturowych dochodzi do utożsamiania treści z formą, gdyż „treść nie jest uświadamiana jako coś odrębnego od formy, forma zaś jest absolutem, jest dla danej osoby jedyną możliwą rzeczywistością od niczego niezależną...” (tamże).

Jak dalece forma może być niezależna od treści, staje się widoczne, gdy porównamy za J. Barańskim „zbiory symbolicznych ekspresywnych zachowań i działań, [...] czy różnych sposobów [...] wysławiania się – odpowiednio – na seminarium uniwersyteckim i niedzielnym pikniku na trawie. Nie ma wątpliwości, że stwierdzenie na [...] seminarium: ‘Z całym szacunkiem wobec wiedzy i doświadczenia pana profesora, ale mam pewne obawy, że przecenia pan moc eksplanacyjną swej tezy’ ma służyć raczej możliwości kontynuacji dalszego procedowania. Konsekwencją natomiast stwierdzenia: ‘Ten stary cap plecie bzdury’ może być nawet doprowadzenie do zerwania seminarium, a na pewno do skandalu towarzyskiego; zauważmy, że zawartość treściowa wypowiedzi jest tutaj bardzo bliska, a może wręcz identyczna” (Barański, [www.etnologia.uj.edu.pl...](http://www.etnologia.uj.edu.pl...)).

Nieświadomość formy wiąże się z pozostawaniem na poziomie wiedzy potocznej. Innymi słowy, osoby (mam tu na myśli również niektórych profesjonalnych pedagogów<sup>6</sup>) rozumiejące treść edukacyjną (a więc to, co składa się na procesy umysłowe, tożsamościowe, interpersonalne w szkole) na poziomie potocznym, utożsamiają ową treść ze znaną im formą i poza tę formę nie potrafią wyjść, czy inaczej mówiąc – nie są w stanie pomyśleć innej szkoły. Przytoczmy tu słowa Ch. Mouffe: „Wiele się dzisiaj mówi o ‘dialogu’ i ‘deliberacji’, ale jakie znaczenie mają te słowa w polu politycznym, skoro nie istnieje w zasięgu ręki realny wybór i skoro uczestnicy dyskusji nie mogą wybierać między wyraźnie różniącymi się alternatywami” (Mouffe, 2008, s. 18). Zauważmy też, że podobna idea P. Bourdieu „zacerpnięta była od myślicieli

---

<sup>6</sup> O potocznych koncepcjach dydaktycznych nauczycieli i profesjonalistów akademickich piszę więcej w innym miejscu (Klus-Stańska, 2010).



starożytnych i dotyczyła ich nauki, iż człowiek jest zdolny jedynie do takich wyborów, o jakich umie pomyśleć, a więc, że świadomość jest jego ograniczeniem nieoższasym z wiedzą tzw. obiektywną” (<http://socjologia.pl/modules.php...>).

Według Pawluczuka, prerefleksyjny stosunek do form kulturowych powoduje też określone konsekwencje społeczne. „W stosunku do innych – osobowość pozbawiona świadomości formy jest nietolerancyjna, apodyktyczna, pełna żalu i pretensji [...]. Brak świadomości formy własnej powoduje nieświadomość i brak zrozumienia form przyjętych przez innych” (1978, s. 89), a to nieuchronnie blokuje zainicjowanie i podtrzymywanie zmiany.

Niemóźność uruchomienia zmiany jest wzmacniana inercją mentalną, antytwórczą tendencją intelektualną, będącą rodzajem sztywności umysłowej. Polega ona na skłonności do utrzymywania się podejmowanej wcześniej, ale teraz już nieodpowiedniej procedury intelektualnej. Dzieje się tak, gdyż mimo że warunki i wymagania sytuacji zadaniowej uległy zmianie, zadania są spostrzegane jako identyczne (Nęcka, 1995, s. 175–178). Inercja mentalna prowadzi do uporczywego używania „starych”, wypróbowanych strategii mimo ich nietrafności i nieadekwatności oraz mimo obserwowanej ich nieskuteczności. W ten sam sposób inercyjnie utrzymuje się obraz wiedzy szkolnej i procedur jej opracowywania, mimo że kontekst kulturowy, charakterystyka młodych generacji, same strategie wytwarzania wiedzy i jej dystrybucji podlegają ciągłej, przyspieszonej zmianie. Szkoła swoje zadania postrzega jako takie same, uzupełnione jedynie o dodane nowe treści.

Mechanizm inercji zostaje wzmocniony przez zjawisko rytualizacji. Choć z tradycją kojarzone są zazwyczaj rytuały składające się na celebrowane uroczyste okazje lub codzienne powtarzalne zwyczajowo czynności, w analizach tradycyjnego funkcjonowania szkoły trzeba od nich „odróżnić rytualizację, czyli zjawisko polegające na utrwalaniu się zestalonych, powtarzalnych i niepodatnych na zmianę wzorów działania” (Czyżewski, 1997, s. 72–73). Rytualizacja może wytwarzać zachowawcze, usztywnione interakcje w różnych obszarach: może polegać na usztywnianiu układu pozycjonalnego uczestników interakcji (rytualizacja ról i statusów), dogmatyzacji metody (rytualizacja nauczania), nienaruszalności wyglądu klasy i granic obszarów dziejących się w niej wydarzeń (rytualizacja przestrzeni i jej zagospodarowywania), wymuszania rutynowych sposobów porozumiewania się (rytualizacja komunikacji, w tym też ekspresji wiedzy) itd.

Choć jasna jest arbitralność ustaleń rytualizacyjnych, a więc podleganie uczeniu relatywnemu kulturowo powszechnie traktowane są one jako niedyskursywne, „oczywiste”. Przyczyną tego jest ich głęboka internalizacja jako wzorców zachowań, wynikająca stąd słaba dostępność świadomości (Nowicka, 2001, s. 78) i wpisanie ich w tradycję myślenia („tak jest, bo to jest szkoła”). Dlatego

„pojęcie rytualności lepiej oddaje [...] element [...] zbiorowej nieświadomości społecznie podzielanych znaczeń [...], [gdy] istnieje świadomość umowności działania, choć nie poddaje się tego jakimkolwiek zabiegom uprawomocniającym – uczestnik pozostaje na prymarnym poziomie zrozumiałości samej przez się” (Barański, [www.etnologia.uj.edu.pl](http://www.etnologia.uj.edu.pl)...).

Wiąże się z tym bezpośrednio myślenie „oczywistościami” (by przywołać sformułowanie, które weszło do dyskursu publicznego – zakładanie, że mamy do czynienia z „oczywistą oczywistością”). Tymczasem równie dobrze możemy przyjąć, że jedyne co jest „oczywiste” to „nieoczywistość” („oczywista nieoczywistość”). Wsparciem dla umacniania tradycyjnego przez swoją „oczywistość” funkcjonowania szkoły staje się dogmatyzm. W sensie psychologicznym dogmatyzm jest to „nasilona niechęć do dokonywania zmian w systemie posiadanych przekonań, „zamknięcie umysłu’ na informacje mogące podważyć posiadany system przekonań” (Nęcka, 1995, s. 144–145). Koreluje z obniżoną zdolnością do przetwarzania niejednoznacznych lub nowych danych, konserwatywną zachowawczością, uległością wobec władzy, skłonnością do uprzedzeń, religijnym fundamentalizmem. Wyraża się w postawie lękowej wobec radykalnych wniosków, powrotach do obrazów kultury oswojonej w dzieciństwie, autorytetami „bez pęknięć”, stanowiącymi podstawę poczucia bezpieczeństwa. W wersji konserwatywnej, podtrzymującej tradycjonalizm edukacyjny, może być przejawem bezradności kulturowej, niezdolności do poradzenia sobie ze zmianą i tęsknoty za lepiej pojmowaną kulturą postfiguratywną.

O ile inercja powoduje pewną bezwładność, skłonność do powtarzania opanowanych wzorów zachowań, o tyle dogmatyzm staje się bardziej aktywnym źródłem oporu wobec zmian. Dogmatyczne myślenie „oczywistościami” obniża zdolność do potencjalnego wyboru spośród i upośledza tolerancję wobec nieusuwalnych różnic. Jedyne dopuszczalna zmiana to zmiana kosmetyczna, nie naruszająca „oczywistego” *status quo*.

Prerefleksyjny stosunek do form kulturowych, inercja i rytualizacja oraz myślenie „oczywistościami” pozostają w związku z politycznością praktyk edukacyjnych. Jak podkreśla Chantal Mouffe, „uważany w danym momencie za ‘naturalny’ porządek świata, z towarzyszącym mu ‘zdrowym rozsądkiem’, jest tak naprawdę wynikiem narzuconych mu praktyk społecznych, nie zaś wyrazem zewnętrznej i powołującej je do życia głębszej obiektywności” (Mouffe, 2008, s. 33). W ten sposób „zdrowy rozsadek”, oparty na tym, co znajome w formie „oczywiste” i „normalne”, zamyka możliwość wyboru alternatywnego. Nie eliminuje jednak alternatyw. Nawet jeśli pozostają one zmarginalizowane, wykluczone z obszaru opcji dostępnych, potencjalnie mogą zaistnieć, jeśli zostaną ku temu stworzone odpowiednie warunki. „Każdy porządek jest zatem polityczny

i opiera się na jakiejś formie wykluczenia. Zawsze [jednak – przyp. D. K.-S.] istnieją alternatywne możliwości, które zostały wyparte, które można reaktywować” (Mouffe, 2008, s. 33). Tworzy to perspektywę, nawet jeśli umiarkowanego, ale jednak optymizmu.

#### BIBLIOGRAFIA

- Amsterdamski S. (1984), *Kryzys scjentyzmu*, [w:] S. Nowak (red.), *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, PWN, Warszawa.
- Arciszewska E. (2004), *Lekcję po portugalsku... raz, proszę!*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Bałachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Barański J., *Etykieta – rytuał estetyczny*. Tekst wystąpienia wygłoszonego na konferencji „Tabu, etykieta, dobre obyczaje”, Łądek Zdrój 23–25 kwietnia 2008; <http://www.etnologia.uj.edu.pl/portal/images/Biblioteka/baranski2.pdf>, 14.09.2009.
- Bernstein B. (1980), *Socjologiczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, PWN, Warszawa.
- Bochno E. (2004), *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bokszański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M. (1999), *Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina*, [w:] I. Machaj (red.), *Małe struktury społeczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Chalmers A. F. (1993), *Czym jest to, co zwiemy nauką? Wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki*, Siedmioróg, Wrocław.
- Czyżewski M. (1997), *W stronę teorii dyskursu publicznego*, [w:] M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Wydawnictwo Ureus, Kraków.
- Dąbrowski M. (2009), *Edukacyjna codzienność klasy trzeciej*, [w:] M. Dągiel, M. Żyto (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać*, Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa.
- Freire P. (1993), *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.
- Kalinowska M. (2010), *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kayser M., Wageman P.-A. (1998), *Uczyliśmy w szkole waldorfskiej. O historii i praktyce pewnej pedagogicznej utopii*, WSiP, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy*,

- konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (2000), *Po co nam wiedza potoczna w szkole?*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2005), *Rzecz o ryzyku kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej*, „Forum Oświatowe”, nr 1(32).
- Klus-Stańska D. (2009), *Rozwojowa zmiana poznawcza*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2006), *Nauczyciele na drodze awansu zawodowego – między pozorem a profesjonalizacją*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1(3).
- Kohlberg L., Mayer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa.
- Kruk J. (2008), *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Mead M. (1978), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa.
- Moss-Kanter R. (1972), *The Organization Child: Experience Management in a Nursery School*, „Sociology of Education”, nr 45.
- Mouffe Ch. (2008), *Polityczność*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Murawska B. (2004), *Segregacja na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Nęcka E. (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nowicka E. (2001), *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nowicka M. (2004), *O klimacie szkolnym – garść uwag i refleksji z pozytywnym przykładem w tle*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pawluczuk W. (1978), *Żywioł i forma. Wstęp do badań empirycznych nad kulturą współczesną*, PIW, Warszawa.
- Sadoń-Osowiecka T. (2009), *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniebdania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sośnicki K. (1964), *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zalewska E. (2009), *Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym*,

[w:] D. Klus-Stańska, L. Hurlo, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

#### INNE ŹRÓDŁA INTERNETOWE

<http://www.nettlesworth.durham.sch.uk/time/victorian/vschool.html>, 13.09.2009.

[http://www.primarystuff.co.uk/photos/albums/pics/victorians/normal\\_classroom.jpg](http://www.primarystuff.co.uk/photos/albums/pics/victorians/normal_classroom.jpg), 13.04.2010.

<http://ucsbvrc.files.wordpress.com/2009/09/victorian-classroom-children.jpg>, 13.04.2010.

*Przemoc symboliczna jako nowoczesny marksizm – Pierre Bourdieu*, <http://socjologia.pl/modules.php?name=Forums&file=viewtopic&t=753>, 25.05.2010.

### SUBJUGATING KNOWLEDGES

#### – TRANSMISSIONAL TRADITIONS IN SCHOOL EDUCATION

In general, knowledge and tradition are credited with positive connotations. Popular definitions of knowledge carry surplus meaning evaluated even more positively than the attributes stereotypically assigned to tradition. In this article I intend to carry out preliminary recognition of the semiotics of what can be defined as a traditional model of a lesson, “reading into” the accepted definitions of knowledge, and teachers’ and students’ roles at school. In this way, I will try to identify the basic sources of such definitions. Later, I will reconstruct the selective effects of the inert maintenance of the concepts of knowledge and of the statuses and principles of the roles of teachers and students. Finally, I will indicate hypothetical reasons for why “the tradition of transmission” is maintained despite its disquieting results.