

Magdalena Grochowalska

JĘZYK, KTÓRY ZNIEWALA¹ – PRAKTYKI RAMOWANIA W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

„Kiedy kontrolujesz język, kontrolujesz przesłanie...”².

Abstract

The issue of shaping the social reality through the language which speaks about it is subject to interdisciplinary research. In this article, by adopting the framing category identified in the language, I would like to demonstrate that there is a semantic space to show the place of the adult and of the child in the pre-school education. The frame means mental structures which shape the way of conceiving phenomena and of seeing the world, as well as it determines a perspective for viewing social issues. This is used in the discourse analysis. The report on the author's research presented in the text is an attempt to find some contexts in which one might seek a reply to the question to which extent the way of speaking of education is/ may be a limitation to the way of understanding the educational function of the kindergarten. A quality analysis comprises some texts of enunciations of teachers and parents.

Key words: kindergarten education, discourse analysis, framing practices in the language
Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, analiza dyskursu, praktyki ramowanie w języku

WPROWADZENIE

Naturalną cechą języka jest przyporządkowywanie znaczeń określonym zjawiskom. Używając takich, a nie innych słów definiujemy świat przez posiadane struktury pojęciowe, a słowa te — wydając się nam względnie precyzyjne — pozwalają mówić o tym, w co wierzymy. Sposób użycia języka do opisu praktyki pedagogicznej umożliwia poznanie znaczeń, które konstytuują wizję edukacji w określonych kontekstach społecz-

¹ Do użycia tego określenia zainspirował mnie tytuł artykułu D. Klus-Stańskiej, *Wiedza, która zniewala — transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, 1 (46), s. 21–40.

² D. Hazen, *Wprowadzenie*, [w:] G. Lakoff, *Nie myśl o słoniu! Jak język kształtuje politykę*, Oficyna Wydaw. Łośgraf, Warszawa 2011, s. 19.

nych i kulturowych. Spostrzeganie procesów społecznych — w tym edukacji — jest zależne także od obrazu rzeczywistości tworzonego w publicznej debacie, bowiem powołane instytucje legitymizowane są nie tylko przez uruchamiane mity, ustawy i precedensy, ale także przez wybierane sposoby mówienia i myślenia³. Definiując podstawowe pojęcia debaty wskazywane są wartości, idee, światopoglądy, na tle których umieszczane są rozważane problemy. W wypowiedziach o edukacji rozpoznać możemy jeden z pięciu dyskursów obecnych w pedagogice, które przyjmują odmienne założenia dotyczące przebiegu procesu uczenia się/nauczania dzieci⁴.

Językowy sposób przedstawiania problemów jest przedmiotem badań nad praktykami ramowania (*framing*). W tym miejscu mówiąc o praktykach ramowania obecnych w edukacji przedszkolnej koncentruję się na treściach⁵ możliwych do odczytania w wypowiedziach osób związanych z tym etapem edukacji. W tekście rozważania skoncentruję wokół trzech zagadnień. Na wstępie pokrótce omówię procesy społeczne ujawniające się w sposobie użycia języka. Opisywana przeze mnie praktyka jest osadzona w rzeczywistości społecznej — w tym wypadku przedszkola — co pozwala na odwołanie się do teorii dyskursu. Na tym tle przedstawiam wstępny raport z badań własnych nad ramami interpretacyjnymi obecnymi w wypowiedziach na temat edukacji przedszkolnej. Uwagę kieruję na to, co wyznacza sposób postępowania, czyli w jaki sposób mówi się oraz w jakich ramach umieszczane są myśli. W końcowej części tekstu zastanawiam się, jakie mogą być przyczyny tego typu wypowiedzi, skąd wynikają i komu/czemu służą.

UŻYCIE JĘZYKA W DYSKURSIE O EDUKACJI

Zrozumieniu funkcji języka w tworzeniu rzeczywistości społecznej służy badanie dyskursu, a dyskursywność — jedna z cech pojęć używanych w edukacji — odsłania niejednoznaczność oraz kontekstowość tego procesu. Termin dyskurs — wpisany w kulturę postmodernistyczną — od wielu lat funkcjonuje w różnych kontekstach teoretycznych. Jest terminem o niejasnej semantyce i cechuje się złożonością pojęciową. Najczęściej w definicjach rozumiany jest jako składniowa spójność tekstu (orientacja tekstowa); rozumowy przewód zmierzający do rozwiązania problemu; tekst w kontekście, będący konkretnym wydarzeniem komunikacyjnym (orientacja dyskursywna)⁶. Dyskursy, a jest ich wiele, jako procesy komunikacyjne, a zarazem zbiory tekstów, „roz-

³ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, s. 50.

⁴ D. Klus-Stańska dokonując rekonstrukcji dyskursów obecnych w pedagogice, wyróżnia dyskursy: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny, konstruktywistyczno-społeczny oraz krytyczno-emancypacyjny. Zob. D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 25–78.

⁵ Za U. Eco przyjmuję rozróżnienie treści od znaczenia. Zdaniem Autora termin treść w mniejszym stopniu niż znaczenie jest zależny od doświadczenia mentalnego jednostki. Ma natomiast bardziej publiczny charakter, rozpoznawany jest w formie interpretacji, w sposobie, w jaki staramy się intersubiektywnie objąć wyrażenia, tworzyć idee. Zinterpretowanie treści wymaga odczytania pierwotnie nadanych słowom, gestom czy obrazom i diagramom interpretacji. Zob. U. Eco, *TP a treść jądrowa (TJ)*, [w:] U. Eco, *Kant a dziobak*, Wydaw. Aletheia, Warszawa 2012, s. 137–140.

⁶ Zob. S. Gajda, *Tekst/dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*, [w:] *Współczesne analizy dyskursu a inne metody badawcze*, red. M. Krauz, S. Gajda, Wydaw. URZ, Rzeszów 2005, s. 12–20.

mawiają ze sobą”, określają wszystko, co zachodzi w społeczeństwie, tworzą „gęstą sieć dyskursów”⁷ powiązanych strukturalnie i funkcjonalnie. Takie nagromadzenie, wzajemne przenikanie się, a w konsekwencji tworzenie większej całości, może utrudniać wyodrębnienie jednego poziomu analizy dyskursu. Badając na przykład poziom lingwistyczny trudno uniknąć uwzględniania znaczenia kontekstów społecznych w przebiegu zdarzeń. Dyskurs jest bowiem społecznie uwarunkowany i osadzony w określonych ramach — wyznaczanych przez instytucje czy struktury społeczne — sam konstituuje sytuację, obiekty wiedzy oraz tożsamość społeczną i relacje między ludźmi⁸.

W badaniach zorientowanych na dyskurs dąży się do poznania sposobów i kontekstów użycia języka w społeczeństwie, znaczenia przypisywanego językowi przez jego użytkowników. Przyjmuje się, że język funkcjonuje w odmienny sposób w różnych środowiskach, dlatego — w celu zrozumienia jak działa — zmierza się do opisu relacji między sposobami użycia języka a celami i warunkami jego użytkowania⁹. Szeroko rozumiany dyskurs to działania społeczne, uwarunkowane w mniejszym lub większym stopniu zwyczajami społecznymi, związane z „nadawaniem znaczenia za pomocą języka lub innych systemów symbolicznych w określonej sytuacji lub otoczeniu”¹⁰. Tak rozumiany dyskurs umożliwi badanie wzorców, wspólnych cech, relacji między różnymi tekstami, a w konsekwencji ujawnienie i interpretowanie znaczeń, które są w określonym kontekście wytwarzane społecznie. Oznacza to, że kategoria dyskursu pozwala analizować wzory praktyk, które w sposób niebezpośredni ujawniają się w języku, a także identyfikować ramy interpretacyjne wyznaczające znaczenie tekstów.

Używając wybranego określenia dyskursu wskazuje się sferę życia społecznego, którego nadawanie znaczeń dotyczy, stąd mówimy o dyskursie edukacyjnym. W edukacji kategoria dyskursu pozwala rozpoznać wzory zachowań przyjętych za pożądane, scharakteryzować założenia, uwarunkowania i ukryte wymiary procesu kształcenia i wychowania. Pamiętać przy tym należy, że dyskurs w(o) edukacji nie poddaje się jednoznacznej ocenie, dopuszczając różnorodną interpretację zjawisk z nim związanych. Możliwe jest to w takim stopniu, w jakim przyjęta zostanie teza o subiektywizmie języka pedagogiki.

PRAKTYKI RAMOWANIA UKRYTE W SŁOWIE

Kategoria ramowania (*framing*) ma charakter interdyscyplinarny i wykorzystywana jest w wielu dziedzinach badań. Najczęściej analizowane typy ramowania koncentrują się na opisie posiadanych schematów wiedzy (*knowledge schema*) oraz na sposobach zachowania się w interakcji, na tym, co ludzie myślą i jak się zachowują podczas roz-

⁷ Określenie użyte przez S. Gajdę, [w:] S. Gajda, *Prestiż a język*, Wykład wygłoszony z okazji nadania tytułu Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, Kraków 2010.

⁸ Zob. N. Fairclough, A. Duszak, *Wstęp. Krytyczna analiza dyskursu — nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Universitas, Kraków 2008, s. 7–32.

⁹ Zob. F. Oberhuber, M. Krzyżanowski, *Analiza dyskursu a badania etnograficzne*, [w:] *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. R. Wodak, M. Krzyżanowski, Oficyna Wydaw. Łośgraf, Warszawa 2011, s. 283–312.

¹⁰ R. Wodak, *Wstęp: badania nad dyskursem — ważne pojęcia i terminy*, [w:] *Jakościowa analiza dyskursu...*, s. 18.

mowy (*interactive frames*)¹¹. Kategoria ta służy do analizy dyskursu, pokazuje, jak ludzie rozumieją i interpretują świat. Możliwa jest do zrekonstruowania w różnych formach wypowiedzi: w mowie, piśmie, obrazie, w przekazach multimedialnych¹². Język, którego używamy określa bowiem sposób, w jaki oglądamy zjawiska i pojmujemy problemy społeczne, prezentuje uznawane poglądy i preferowany styl życia.

G. Lakoff¹³ — podejmując lingwistyczno-kognitywistyczne badania nad ramowaniem w dyskursie politycznym — wskazuje, że techniki te dotyczą każdego człowieka, sposobu spostrzegania przez niego rzeczywistości, obrazu każdej działalności społecznej. Istotnym elementem ramowania jest forma użycia języka, dlatego odwołując się do koncepcji Lakoffa można w wypowiedziach o edukacji podjąć próby odczytania jak jest ona rozumiana.

Zdaniem Lakoffa ramy to nieuświadomiane struktury umysłowe, które kierują myśleniem, spostrzeganiem i zachowaniem ludzi. Ich funkcją jest kształtowanie sposobu widzenia świata, wpływanie na stawiane sobie cele, wybierane sposoby postępowania, wyciągane wnioski, formułowane oceny. Przejawiają się także w tym, co uznawane jest za zdrowy rozsądek. Ważną cechą ram jest to, że można je zaobserwować w języku, ponieważ „Wszystkie słowa są definiowane przez ramy pojęciowe. Kiedy słyszymy słowo, jego rama (lub zbiór ram) jest aktywowana w mózgu”¹⁴. Posiadanie zestawu ram — niekoniecznie spójnych — umożliwia patrzeć na świat.

Język, którego używamy ma swoje korzenie, określone źródło, a aktywując ramę jest nośnikiem wartości, idei, narzuca — przez tych, którzy wprowadzają do debaty takie, a nie inne słowa — wybrany światopogląd. Analiza języka pozwala zatem prześledzić jak ludzie rozumieją wybrane zjawiska społeczne, co oznaczają dla nich używane słowa, a na tej podstawie zbudować modele znaczeń nadawanych pojęciom¹⁵. Przytaczając argumenty z kognitywistyki Lakoff stwierdza, że myślimy za pomocą ram, które wymuszają pewną logikę. O ile ramy nie można zobaczyć, usłyszeć, ani dotknąć, o tyle konsekwencje jej działania są obserwowalne. Aby coś zaakceptować, uznać za prawdziwe potrzebna jest zgodność z posiadaną już na ten temat ramą. Rama jest konstrukcją stabilną, ugruntowaną, co powoduje, że fakty, które do niej nie pasują są przez człowieka lekceważone¹⁶. Powodem tego jest reprezentacja pojęć w strukturach poznawczych, a te nie ulegają szybkim zmianom wraz z dostępem do nowych faktów. Jednak fakty, pomimo że nie pasują do ramy, mogą zostać przyjęte, pod warunkiem, że nastąpi przeramowanie (*reframing*)¹⁷, czyli zmiana dotychczas uznawanych ram, zobaczenie problemu z innej perspektywy.

¹¹ *Framing in Discourse*, ed. D. Tannen, Oxford University Press, New York 1993.

¹² T. Olczyk, *Politrozrywka i popperswazja: reklama telewizyjna w polskich kampaniach wyborczych XXI w.* Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

¹³ G. Lakoff, *Nie myśl o słoniu!*...

¹⁴ Tamże, s. 24. Interpretując pojęcie ramy Autor określa je także jako „struktury mające reprezentację w mózgu”, s. 49.

¹⁵ Tamże, s. 35–38.

¹⁶ Tamże, s. 49.

¹⁷ Tamże, s. 23. Warto zaznaczyć, że Lakoff stanowczo odrzuca jakąkolwiek formę kłamliwego ramowania, a zatem i przeramowania nie rozumie jako formy manipulacji. s. 167–168.

POSZUKIWANIE RAM INTERPRETACYJNYCH W WYPOWIEDZIACH
NA TEMAT EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ — BADANIA WŁASNE

Badając sposoby użycia języka warto wykazać namysł, zrezygnować z opisywania zastanej rzeczywistości, a w zamian podjąć próby identyfikowania kontekstów społeczno-kulturowo-politycznych leżących u podstaw wybranego dyskursu. W prezentowanym projekcie przyjąłam rozumienie dyskursu za R. Wodak, w którym akcentuje się istnienie wspólnych cech w ramach wiedzy¹⁸, w opisywanych w tym miejscu badaniach wiedzy na temat edukacji przedszkolnej.

Badanie języka mówionego osadzone jest w różnych sytuacjach użycia języka¹⁹, co zadecydowało, że w analizach zastosowałam podejście interpretatywne. Wykorzystałam strategię analizy dyskursu, która nie zawęży poznawania świata do badania języka jako takiego. Analiza jest raczej rekontekstualizacją słów w danym kontekście, który zawsze jest elementem znaczącym dla opisu dyskursu²⁰. Przebywając systematycznie na terenie przedszkoli obserwowałam działania nauczycieli, uczestniczyłam w codziennych praktykach oraz w wielu nieformalnych rozmowach, w których powracały podobne wątki. W rozmowach tych prosiłam o dodatkowe wyjaśnienia przytaczanych argumentów, pytałam o definicje, przyglądałam się sposobowi użycia słów. Spotkania te stały się inspiracją do podjęcia badań nad ramami interpretacyjnymi, w których osadzana jest edukacja przedszkolna. Zamiarem moim była próba odnalezienia kontekstów, w których można poszukiwać odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie sposób mówienia o edukacji jest/ może być ograniczeniem dla sposobu rozumienia edukacyjnej funkcji przedszkola.

W zakresie gromadzenia danych wykorzystałam podejście triangulacyjne, co oznaczało odwołanie się do „tekstów należących do różnych gatunków, lecz dotyczących tego samego ogólnego tematu”²¹. Dane pochodziły z indywidualnych, częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z nauczycielkami oraz z wypowiedzi pisemnych rodziców²². W efekcie redukcji danych do analizy wybrano wypowiedzi 11 nauczycielek oraz 15 rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola. Teksty pozwoliły na poznawanie wiedzy podzielanej przez obie grupy oraz na podjęcie próby zrekonstruowania ramy, w którą wpisywana jest edukacja przedszkolna. Przytaczane w analizach sekwencje tekstowe staram się odnieść do całego materiału tekstowego, a nie stosuję ich w celu ilustracji uzasadnienia lub obalenia przyjętych twierdzeń²³. Wyników nie będę także analizowała w sposób wartościujący obie grupy badanych.

Podjęty temat oraz zgromadzone dane wyznaczyły wybór kategorii analitycznych. Przy ich wyborze skorzystałam z przedstawionego przez M. Reisingla „zbioru adoptowalnych pytań i związanych z nimi kategorii”²⁴. Propozycja ta związana z politolingwistyką dotyczy badań nad obszarami działań politycznych, w których realizuje się różne

¹⁸ R. Wodak, *Wstęp: badania nad dyskursem...*, s. 18.

¹⁹ Zob. T.A. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 39–42.

²⁰ D. Tannen, *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discours*, Cambridge University Press, Cambridge 2007, s. 13–19.

²¹ M. Reisingl, *Analiza retoryki politycznej*, [w:] *Jakościowa analiza dyskursu...*, s. 161.

²² Rodzice zostali poproszeni na koniec roku szkolnego o wypowiedź pisemną na temat opisu przedszkola jako miejsca edukacji dziecka. Podobnie wywiady koncentrowały się na refleksji nauczycielek nad zasadnością edukacji przedszkolnej.

²³ R. Wodak, *Wstęp: badania nad dyskursem...*, s. 11.

²⁴ M. Reisingl, *Analiza retoryki politycznej...*, s. 154.

zinstytucjonalizowane cele praktyk dyskursywnych. Obszary te to miejsca, w których podejmowane są społeczne formy działania, wyznaczające ramy dla interakcji społecznych. Zaproponowany sposób rozumienia obszarów działań pozwala na odwołanie się do wybranych kategorii (orzekania, argumentowania, perspektywizacji) także w badaniach nad dyskursem edukacyjnym.

W tym miejscu ograniczam się do zaprezentowania fragmentu pilotażowej analizy tekstów, która służy doprecyzowaniu narzędzi analitycznych. Przyjęłam trzy płaszczyzny analizy materiału. Pierwsza dotyczy określenia cech, atrybutów, właściwości przypisywanych językowo przedszkolu, jako miejscu edukacji (orzekanie). Druga koncentruje się na rozpoznaniu sposobu uzasadniania twierdzeń dotyczących edukacyjnej funkcji przedszkola (argumentacja). Na końcu starałam się określić, z jakiej perspektywy wypowiadane są twierdzenia (perspektywizacja).

Z wypowiedzi wydobyłam zakresy treści opisujących uczenie/nauczanie w przedszkolu, które tworzą dwa przeciwstawne **obrazy edukacji małego dziecka**. Pomimo że w każdym z nich akcent położony jest na osobę nauczyciela — jako tego, który bezpośrednio organizuje uczenie się — oba modele różni sposób mówienia o edukacji. I tak, w pierwszym — nazwanym przeze mnie metaforycznie „**bezpieczna kraina**” — użyto określeń *drugi dom*²⁵; *kolorowo jak w bajce; spokojnie i wesoło; zabezpiecza potrzeby; służy dziecku*. Przypomina bajkowy świat, w którym *Początki są trudne, ale każdy problem można przeskoczyć*. Na tym etapie edukacji uczenie się — choć *związane z wysiłkiem* — jest *przyjemne, nieograniczone czasem, sprawia radość*. W tym świecie dziecko powinno *czerpać wiedzę, ale i przyjemność z nauki w przedszkolu*, czerpać od nauczyciela, bo to on jest *źródłem wiedzy o świecie*. Występująca w wielu tekstach metafora „czerpać wiedzę” sugeruje, że — podobnie jak wodę — można ją nabrać, przelać do naczynia i sugeruje odwoływanie się do transmisyjnych tradycji edukacji²⁶. Drugi wyłoniony obraz przedszkola, które jest określane jako „**miejsce lepsze niż szkoła**”, charakteryzują takie określenia, jak: *Przedszkole jest najbardziej wpływowym miejscem w edukacji dziecka; To tutaj chłonie jak gąbka. Może jeszcze w pierwszej klasie. A potem to już coraz mniej; Na szczęście w przedszkolu jeszcze nikt dziecka nie zmusza do nauki. Wcześniej czy później sam się nauczy*. Warto zauważyć, że wśród wypowiedzi rodziców można odnaleźć wątek niedoceniaenia znaczenia aktywności zabawowej w edukacji małego dziecka. *Nauczyciel musi dbać, aby dziecko nie zmarnowało (na zabawę — M.G.) tak cennego czasu*. Zabawa nie gwarantuje bowiem powodzenia w szkole, a bawienie się nie jest równoznaczne z uczeniem się. Porównując przedszkole do kolejnych etapów edukacji, w tekstach odnaleźć można trzy powtarzające się słowa, które zdaniem badanych wyróżniają je pozytywnie w systemie edukacji. Są to: wspomaganie, stymulowanie i uczenie się. Słowa te mogą pełnić funkcję słów-wytrychów²⁷, które powszechnie używane w dyskursie o edukacji zapewniają przekaz maksymalnej ilości treści przy użyciu minimalnej liczby słów.

W obu modelach wartość edukacji oceniana jest w odniesieniu do szeroko rozumianych **kompetencji nauczyciela**, które wyraźnie wpisują się w **schemat życzeniowy**, orientację powinnościową²⁸. Dominującymi określeniami działań nauczyciela — co cie-

²⁵ Kursywą zapisano cytaty pochodzące z wypowiedzi badanych.

²⁶ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala...*

²⁷ G. Lakoff, *Nie myśl o słoni!...* s. 59.

²⁸ Zob. B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydaw. Naukowe „Scholar”, Warszawa 2009, s. 138.

kawe w wypowiedziach obu grup badanych — były: powinien, musi, należy, stawia wymagania. Nawet poruszając wątek podmiotowego traktowania dziecka wskazywano, że nauczyciel *musi być autorytetem*, a dzieci *muszą się dobrze bawić*. W językowym opisie nauczyciela widoczne są też cechy magiczne, czego przykładem mogą być następujące określenia: *Jest czymś więcej niż zwykłym pedagogiem; Jest ważniejszy niż zwykły nauczyciel matematyki*. Można dodać: jest kimś spoza schematu, kimś, *kogo na zawsze pamiętamy*.

Formalne ograniczenia, takie jak *brak czasu na pracę indywidualną, nadmierna biurokratyzacja codziennej praktyki, niejasne procedury oceniania*, powodują dyskomfort pracy. Aby stawić czoła ograniczeniom nauczycielki stosują **strategię pozytywnej prezentacji siebie i negatywnej prezentacji innego**. Mówiąc o sobie wykorzystują słownictwo fachowe, podkreślają posiadanie odpowiednich kompetencji gwarantowanych długoletnim stażem pracy, ukończonymi formami kształcenia, powołują się także na pozytywne oceny swojej pracy wystawiane przez rodziców. Źródłem, które ogranicza efektywne działania nauczycielek, obliuguje do określonych działań, odpowiada za *balagan panujący w edukacji* jest państwo. Zewnętrzny przepisanymi tłumacząc niesamodzielność, przeniesienie odpowiedzialności, brak sprawstwa. O ile nauczycielki są przeciwne biurokratycznym zasadom obowiązującym w edukacji, o tyle nie widzą potrzeby podejmowania działań oporowych²⁹. W strukturze wypowiedzi uaktywnia się styl komunikacji opresyjnej. Świadczy o tym występowanie słów wyrażających osady, żądania, niezadowolenie, które blokują partnerstwo, dialog. Nauczycielki opisują siebie, jako wykonawców zadań. Nawet wtedy, gdy mówią o wspólnej pracy używają struktur słownych wskazujących na opresję, a specyficzną cechą wypowiedzi jest posługiwanie się tonem ofensywnym.

Ciekawy wątek wypowiedzi odnoszący się do uczenia się osób dorosłych stanowiły określenia kto od kogo i czego uczy się. Okazało się, że uczenie się ma charakter jednostronny. To przede wszystkim rodzice akcentują, że uczą się od nauczycieli, natomiast sami siebie nie uważają za źródło nauczycielskiej wiedzy. Odmienne stanowisko przyjmują **nauczycielki**, które **edukację widzą jako interes wspólnotowy**; wielokrotnie zauważają, że to rodzice są dla nich źródłem cennych informacji dotyczących potrzeb, zainteresowań dzieci, czy preferowanych metod wychowawczych. Użyty w wypowiedziach język świadczy o sytuowaniu codziennych interakcji podejmowanych w przedszkolu w różnych kulturach. Można powiedzieć, że rodzice raczej opowiadają się za kulturą transmisji, zaś nauczycielki dostrzegają potrzebę tworzenia kultury relacji. Kultura wyznacza sposoby zachowania się, bycia w świecie. Jeżeli podobne wzorce funkcjonują w środowisku rodzinnym, to można przypuszczać, że już małe dziecko doświadcza dwoistości w oczekiwaniach ze strony otoczenia społecznego. Świadczy o tym przywoływana przez rodziców opinia, iż *przedszkolak dobrze wie, co wolno mu w domu, a co w przedszkolu*.

Dalsza analiza ujawniła występowanie tematów prymarnych i sekundarnych³⁰. Pierwsze wynikały z zaproponowanego przeze mnie pola namysłu nad praktyką edukacyjną. Natomiast drugie pojawiały się w sposób niezamierzony, a ich występowanie świadczy o ważności dla osoby wypowiadającej się. W tych fragmentach wypowiedzi

²⁹ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 37.

³⁰ M. Krzyżanowski, *Analiza zogniskowanych wywiadów grupowych*, [w:] *Jakościowa analiza dyskursu...*, s. 267.

licznie występują metafory ujawniające ramy, w których umieszczana jest edukacja przedszkolna. Każda z ram co innego oznacza, prowadzi także do zgoła odmiennych wniosków. Oto trzy wybrane **przykłady ram**, które nazwałam:

- **wieża z kości sloniowej**: uzasadnia odosobnienie przedszkola na tle pozostałych etapów edukacji, dziecko znajduje tu schronienie, w którym może się swobodnie rozwijać.
- **droga do sukcesu**: sugeruje, że przedszkole jest ważnym etapem w karierze edukacyjnej dziecka. Istotnym elementem drogi jest ocena (osiągnięć, postępów). Mimo że jeszcze brak formalnych ocen i egzaminów zewnętrznych, to widoczna jest presja nauczania „pod test”, podobnie jak w egzaminach szkolnych³¹.
- **zmowa milczenia**: ujawnia pretensje związane z formalnym funkcjonowaniem przedszkola. Przeświadczenie o ograniczeniu w realizacji własnych potrzeb, domaganie się ich zaspokojenia oraz przekonanie, że zasługuje się na specjalne traktowanie wskazuje na roszczeniowość³².

Kolejnym krokiem analizy treści przekazu było poszukiwanie w nich sposobów uzasadniania formułowanych twierdzeń, czyli „w jaki sposób ten tekst *stara się przekonać* nas o prawomocności zawartej w nim interpretacji”³³, jaka jest jakość i liczba użytych argumentów³⁴. W tym miejscu zaprezentuję jedynie wybrane wątki analizy.

Mówiąc o edukacji w przedszkolu badani przedstawiali różne, istotne dla nich problemy. Okazało się, że używają wtedy określeń wpisanych w **język sporu** (*jakoś musimy to zmienić; nie jest jeszcze najlepiej, ale na pewno coś wymyślimy; moglibyśmy spróbować*) lub **język walki** (*to jest wszystko narzucane; tak naprawdę to my walczyliśmy o każdą rzecz, z różnym skutkiem dodam; czasem czujemy się pokonane*). W pierwszym przypadku problem jest rozwiązywany, czemu mają służyć przedstawiane propozycje działań, a odpowiedzialność za ich realizację jest podzielana. Natomiast opozycję stanowią problemy wskazujące na odczuwanie opresji, których rozwiązanie wyłania wygranego i przegranego. Podejmowana jest próba zidentyfikowania przeciwnika, zde-maskowania go, obarczenia winą. Różny jest w obu językach kierunek komunikatów i przybiera odpowiednio formę argumentacji dwustronnej lub jednostronnej³⁵.

Analiza **treści przywoływanych argumentów** wyłoniła trzy grupy nauczycielek. Pierwsza uzasadnia, że w projektowaniu procesu edukacyjnego poddawana jest ciągłej kontroli, obligowana do wyjaśniania podejmowanych działań, prowadzenia „działalności sprawozdawczej”. Czują się atakowane, „pod ostrzałem”, co skutkuje przyjmowaniem postawy obronnej: *Staram się wszystko realizować zgodnie z opracowanym planem, żeby potem nie trzeba było się tłumaczyć*. W grupie tej aktywność zastępowana jest reaktywnością emocjonalną. Druga grupa nauczycielek myśli strategicznie, szeroko ujmuje pojawiające się problemy, szuka wsparcia poza środowiskiem przedszkola, spiera się, ale widzi możliwość rozwiązania problemów: *Cały czas poszukuję jakiś*

³¹ Zob. M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.

³² Zob. M. Żemojtel-Piotrowska, J. Piotrowski, *Narzekanie i roszczeniowość a przekonania (de)legitymizujące świat społeczny*, [w:] *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności*, red. A. Cislak, K. Henne, K. Skarżyńska, SWPS Academica, Warszawa 2009, s. 87–95.

³³ T. Rapley, *Analiza konwersacji i analiza dyskursu: debaty i dylematy*, [w:] T. Rapley, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 197.

³⁴ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi...*, s. 225.

³⁵ Tamże, s. 227–229.

nowych inspiracji. Jak dotąd udaje mi się znaleźć osoby, które chcą podjąć współpracę. W wypowiedziach trzeciej z wyróżnionych grup w przywoływanych argumentach dostrzec można — używając języka Lakoffa — sposób postępowania charakterystyczny dla „inicjatyw równi pochyłej”³⁶. Ten sposób myślenia polega na przyjęciu strategii postępowania: zrób pierwszy krok, a następnie zrobią się same. Badane argumentują: *Zazwyczaj wszystko się wyjaśnia. Ja przedstawiam jakieś propozycje, a potem to już z górki. Jakoś zadania same się dzielą.*

Repertuar stosowanych strategii argumentacyjnych rozszerza analiza treści wypowiedzi rodziców. W tej grupie autorytet nauczyciela przywoływany jest na pierwszym miejscu jako *gwarant skutecznej nauki*. Twierdzenia znajdują uzasadnienie w wiedzy potocznej, mają charakter życzeniowy oraz ujawniają przekonania ugruntowane we wcześniejszych doświadczeniach — także we własnej edukacji — a nie odnoszą się do aktualnej sytuacji. Ujawniają się również strategie argumentacyjne obecne w dyskursie o polityce³⁷. Jedną z zaobserwowanych jest odłożenie problemu w czasie. Ponieważ decyzja o rozwiązaniu problemu podejmowana będzie w przyszłości (np. dotycząca obowiązku szkolnego) wypowiedzi nasycone są tonem uspokajającym: *poczekamy, zobaczymy; wszystko się wyjaśni; chyba gorzej być nie może.*

W wypowiedziach poszukiwałam również perspektywy, z której badani mówili o edukacji. W języku wypowiedzi nauczycielek odnaleźć można brak dyscypliny w posługiwaniu się zaimkiem *Ja* lub *My*³⁸. Badane mówią o własnych odczuciach *ja*, *mnie*, ale także wypowiadają się w imieniu grupy *my*, *nas*. Formułowane w ten sposób wypowiedzi można odnieść do dwóch wymiarów procesu korzystania z osiągniętych praw: indywidualnego i zbiorowego. Wypowiedzi formułowane w pierwszej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej wskazują, kto podejmuje wysiłek rozwiązywania problemów. Osoba nie zawsze gotowa do samodzielnego pokonywania utrudnień może akcentować swoją przynależność do grupy, a przez to wskazywać na gotowość podzielenia zadań w niej obowiązujących³⁹. Oznaczać to może, że poszukują w grupie oparcia dla własnej niepewności, dążą do tego, aby być wspólnotą.

Nauczycielki tworzą dwie odrębne, ale zależne od siebie grupy: przed i po awansie. Grupa, która zakończyła uzyskiwanie stopni zawodowych używa języka zaangażowania, języka liderów otwartych na nowe propozycje, których kompetencje gwarantują pomyślną realizację zadań. Osoby przed lub w trakcie awansu są w wypowiedziach ostrożne, krytyczne wobec siebie, często odwołują się do języka emocji. Podkreślając swoją zależność od innych (bardziej doświadczonych) nauczycieli, równocześnie w codziennych działaniach odczuwają osamotnienie związane z *przestrzennym zamknięciem w jednej sali*. Pomimo odczucia wyizolowania obie grupy prezentują kolektywny styl myślenia. Bowiem „ich praktyka jest współzależna od rodzaju dyskursu edukacyjnego, który jest kształtowany i podtrzymywany w danym zespole”⁴⁰.

³⁶ G. Lakoff, *Nie myśl o słoniu!*..., s. 71.

³⁷ B. Jabłońska, *Telewizyjny „spektakl” czy racjonalna debata? Analiza słownictwa i strategii argumentacyjnych w wybranych programach politycznych TVP1 dotyczących problematyki UE*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2010, Tom VI, 2 http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php [dostęp: 30.07.2012].

³⁸ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika...*, s. 101.

³⁹ Tamże, s. 31–33.

⁴⁰ Zob. B. Zamorska, *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia-w-świecie edukacji*, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2008, s. 369.

KONKLUZJE

Zrekonstruowanie treści wypowiedzi uczestników danej praktyki społecznej służy wypracowaniu sposobu interpretowania tej praktyki oraz wyjaśnieniu jej sensu. Zasygnalizowane powyżej — a odczytane w języku — wątki budują **obraz środowiska społecznego przedszkola** funkcjonującego **według zasad świata binarnego** „my–oni”⁴¹. Badani, bez względu na ładunek emocjonalny komunikatu, czy rodzaj przyjętej w nim ramy — czyli zarówno w języku porozumienia, jak i walki — treść wypowiedzi budują wokół opozycji ja/my — inni. Odniesienie to jest szczególnie widoczne w wypowiedziach umieszczonych w ramach powinności czy oczekiwań. Odczuwana konieczność wypełniania zaleceń, zewnętrznych przepisów, prowadzi z jednej strony do przesadnej skrupulatności, a z drugiej do powierzchowności działań. Stąd istotnym obszarem codzienności edukacyjnej staje się spełnianie powinności względem nadzoru pedagogicznego⁴², czego skutkiem może być pozorowanie aktywności zawodowej⁴³.

Wśród wypowiedzi widoczne są **wątki przemilczane**. Na przykład nieobecna jest kategoria ryzyka, związanego z niepewnością rezultatów podejmowanych działań czy ich uprawomocnieniem⁴⁴. Może to oznaczać brak namysłu nad adekwatnością propozycji edukacyjnych, znaczeń im nadawanych, a wynikać z zakładania, „że mamy do czynienia z «oczywistą oczywistością»”⁴⁵. Ten typ myślenia wydaje się często obecny w wypowiedziach na temat edukacji przedszkolnej, w której zakłada się, że konstrukcja przyjmowanych uprawomocnień nie wymaga złożonych interpretacji poznawczych. Niedoceniana w uczeniu się jest także zabawa, co wyróżnia nie tylko polskich rodziców. Uczenie się jest bowiem potocznie utożsamiane ze zdobywaniem wiedzy oraz rozwijaniem umiejętności typowo szkolnych, na przykład czytania i pisania. W czym są zakorzenione tego typu poglądy? Zachowania od wielu lat utrwalone w instytucji są kontrolowane w ograniczonym stopniu⁴⁶, a zatem przekonania, uprzednie doświadczenia, zobowiązania mogą wyznaczać rozumienie roli społecznej „bycia nauczycielem” i „bycia rodzicem”. Może dlatego w edukacji małego dziecka zabawa staje się „brakującym polem”⁴⁷, o którym rodzice nie potrafią mówić, ponieważ nie mają ustanowionej ramy, w której słowo edukacja przywoływałoby aktywność ludyczną.

Próbując odpowiedzieć na postawione na wstępie pytanie warto odnieść się do słów T. Maruszewskiego, że

Tam, gdzie w grę wchodzi porozumiewanie się uczestnicy tego procesu muszą odwoływać się do takiego zasobu wiedzy, który jest dla nich wspólny i został dość dokładnie

⁴¹ B. Jabłońska, *Telewizyjny „spektakl”...*, s. 47.

⁴² Co znalazło potwierdzenie m.in. w wynikach badań J. Nowak. Zob. J. Nowak, *Nauczyciel małego dziecka — między możliwością a koniecznością*, [w:] *Aktualni otázky preprimarniho a primarniho vzdelavani*, ed. R. Burkovicova, Ostrava 2010, s. 381–389.

⁴³ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala...*, s. 34.

⁴⁴ Ryzyko wpisane jest w działania, w których mamy wolność wyboru oraz możemy indywidualnie podejmować decyzje. Zob. J. Arnoldi, *Ryzyko, wiedza naukowa i niepewność*, [w:] J. Arnoldi, *Ryzyko*, Wydaw. Sic!, Warszawa 2011, s. 105–128.

⁴⁵ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala...*, s. 37.

⁴⁶ Zob. P.L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 93.

⁴⁷ G. Lakoff, *Nie myśl o słoni!*..., s. 61.

zdefiniowany. Uczestnicy procesu komunikacji muszą wówczas zrezygnować z własnych, subtelnych odmian znaczenia poszczególnych pojęć, które były rezultatem ich własnej aktywności poznawczej⁴⁸.

Tymczasem widoczne jest zwielokrotnione ramowanie, widoczne w języku wypowiedzi rodziców, nauczycieli, nadzoru pedagogicznego, instytucji. Dlatego w myśleniu o przedszkolu, jako miejscu edukacji dziecka istnieje potrzeba wypracowania spójnej ramy, która odwoływałaby się do podobnych wartości, przekonań i oczekiwań. „Ponieważ język aktywuje ramy, nowy język wymaga nowych ram”⁴⁹, zatem zmiana sposobu postrzegania edukacji przedszkolnej, wybór dyskursów określających zasady jej funkcjonowania, wymaga przeramowania, zmiany sposobu myślenia i mówienia o niej.

Magdalena Grochowalska

THE LANGUAGE THAT ENSLAVES — PRACTICES OF FRAMING IN THE PRE-SCHOOL EDUCATION

The issue presented in the texts is aimed at conceiving the language function in creating the social reality. The way of using a language to describe the practice enables one to become acquainted with the meanings which constitute a certain vision of the world. The practice described by me is embedded in social reality — in this case in the kindergarten — which allows making references to the discourse theory.

I assume a vast concept of the discourse, viz. in the form of social activities determined more or less by customs and manners — related to lending a meaning by means of the language or other symbolic systems in the given situation or environment. The discourse permits one to investigate into patterns, relations among various texts, and consequently, to reveal and interpret meanings which are produced in the given context.

While becoming acquainted with the discourse in the kindergarten education, I point to the usefulness of utilizing framing categories. The frame category not only demonstrates a multitude of languages while speaking about the education, but it also discloses the variability of thinking about it.

By making references to the author's own research results, I identify framing practices focused upon the linguistic method of presenting the kindergarten's educational function. In the enunciations of parents and teachers I try to reply to the question which features, attributes or properties are linguistically attributed to the kindergarten as a place of education; with what arguments are justified the statements on the kindergarten's educational function; from which perspective are made such enunciations. In relation to the framing category, I consider the probable reasons for such enunciations, their sources and whom/ to what they serve.

⁴⁸ T. Maruszewski, *Pojęcia sztuczne, pojęcia naturalne i pojęcia dziwne*, [w:] *Spoleczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*, red. W. Biela, J. Brzeziński, T. Marek, Wydaw. Fundacji Humaniora, Poznań 1995, s. 235.

⁴⁹ G. Lakoff, *Nie myśl o słoni!...*, s. 24.