

## Когда слова становятся ловушкой<sup>1</sup>

Клус-Станьска Дорота – ординарный профессор, хабилитированный д-р, кафедра по изучению детства и школы, Институт педагогики Университета Гданьска, главный редактор журнала *Problemy wczesnej edukacji* («Проблемы раннего образования»). E-mail: klus.stanska@gmail.com  
Университет Гданьска, Гданьск, Польша  
Адрес: 80-309, ул. Яна Бажиньского 8, Гданьск, Республика Польша

*Аннотация.* Текст представляет собой попытку анализа основ традиционной организации учебной программы, а также соответствующего языка методики преподавания как источника стереотипного мышления об образовании и препятствия на пути изменения его действующей модели. С точки зрения автора, исторически сложившийся язык нормативных документов выглядит значительным барьером для изменений в системе образования, выступает условием увековечивания традиционной модели обучения и ведёт к блокированию развития обучающихся.

*Ключевые слова:* язык, стереотипы, образовательные стереотипы, языковой образ мира, методика преподавания, трансмиссионная методика, скрипт, изменения в образовании

*Для цитирования:* Клус-Станьска Д. Когда слова становятся ловушкой // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 158-166.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-158-166>

Анализ языка – элемента профессионального мира педагога – ведётся в статье с позиции практикующего дидакта, который много лет занимается изучением феномена мощного сопротивления со стороны педагогического сообщества попыткам внесения изменений в действующую модель обучения [1]. Я сосредоточусь на возможной связи между языком системы образования, в котором осознаёт себя профессиональная реальность преподавателя, реализуемая в том числе и посредством методик, и препятствиями к осуществлению изменений в образовательной политике и практике. Конечно, инертность дидактической культуры, ригидность образовательной системы и характерную для нее готовность лишь к иллюзорным изменениям [2] можно объяснить сложными сочетаниями разнородных причин и обстоятельств. Однако создаётся впечатление, что язык является фактором, который име-

ет особое значение в создании барьеров, противодействующих изменениям. Его воздействие может быть как явным, так и скрытым и, следовательно, малодоступным для рефлексии. Поэтому, надеюсь, проведённое исследование может стать полезной для преподавателей и исследователей попыткой реконструкции особенностей функционирования современной педагогики.

### Теоретическая инспирация

Свою аргументацию я построю на двух теоретических допущениях. Одно – это положение о роли языка в создании образа мира. Второе – концепция стереотипов, продуцируемых языком и через язык. Язык – это социокультурный феномен, выполняющий многочисленные функции. Многие из них нам хорошо знакомы по повседневной жизни, когда, например, мы общаемся, передаём информацию, самовыражаемся. Значительно реже мы задумываемся о тех более интригующих функциях, которые связаны с отношениями между окружающим нас миром и тем, что мы на эту тему говорим. История изучения

<sup>1</sup> Публикуется с сокращениями. Первая публикация статьи: Klus-Stańska D. (2018). Gdy słowa wiódą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki. *Problemy wczesnej edukacji*. No. 2 (33). S. 9–22.

языка показывает, что возможны два способа понимания этих функций. Реалистическая позиция, близкая к здравому рассудку и являющаяся «иллюстрацией хорошо известной метафоры языка как зеркала реальности» [3, s. 15], утверждает независимость реальности от говорящего субъекта, выступающего единственным получателем того, что он описывает. При другом подходе – в субъективистской перспективе – предполагается, что язык есть средство конструирования реальности [3], её устройства такой, какая она есть. В этом подходе мы предполагаем, что язык создаёт образ познаваемого мира, не столько описывая его, сколько конструируя и, следовательно, реализуя определённые практики в отношении этого мира. Образ взаимодействия языка, мышления и реальности оказывается здесь весьма сложным, и современные лингвисты не сомневаются в том, что язык, которым мы пользуемся, существенно влияет на то, что и как мы думаем об окружающем мире.

На эти функции языка обращалось внимание ещё во времена формулирования гипотезы Сепира – Уорфа, которая и в слабой, и в сильной версии делает нас чувствительными к тому факту, что используемый нами язык является средством, формирующим наше восприятие и понимание мира, предоставляющим к нему особый, определенный социализацией познавательный доступ, который имеет не отражательный, но созидательный характер. Созидание касается и того, каким способом и что мы видим, и того, чего мы не видим. Ибо знак «согласно конструктивистскому усмотрению, очевидным образом ограничивает предмет (а также субъекта) и тем самым его формирует» [3, s. 22]. Следует принимать во внимание и те различия, которые имеются между языками разных культур и национальностей, языками разных слоев общества, припоминая при этом концепцию языковых кодов разных профессий Б. Бернштейна, а также то, что связано с различиями языков, принадлежащих разным идеологиям, или, привлекая куновскую терминологию, разным «парадиг-

мам» [4]. Для понимания функционирования системы образования очень существенно осознание того, что язык не описывает и проясняет реальность, но упорядочивает доступную познанию реальность посредством употребления языка. Наши слова являются не столько репрезентациями мира, сколько миром, создаваемым при помощи слов, используемых в учебных ситуациях [5].

С такой трактовкой роли языка достаточно тесно связана проблема стереотипов, которая начиная с 1922 г., когда вышла книга Вальтера Липпмана «Общественное мнение» [6], стала предметом научного интереса. Сегодня мы определяем стереотипы как функционирующий в мышлении образ реальности, в частности социальной, образуемый многократным повторением. Как правило, мы связываем его с часто негативно насыщенными убеждениями, обеспечивающими оценивание мира [7]. Но стереотип выполняет и позитивные функции. Стереотипы облегчают переработку поступающей к нам информации и позволяют экономно пользоваться ресурсами мышления. Они обеспечивают быструю ориентацию и принятие решений в условиях избытка или недостатка данных, а также представляют собой разновидность познавательной экономии, хотя сегодня психологи уже не так охотно связывают их с тенденцией избегания усилий и ищут иных контекстуальных и мотивационных объяснений [8].

Среди различных замечаний Липпмана по поводу стереотипов для целей этой статьи я выбрала два, для моих задач наиболее значимых. До сих пор они трактуются как важнейшие характеристики стереотипов в равной мере и в психологии, и в социологии. Первое, говорящее о способах воздействия стереотипов на наше понимание мира, относится к тому факту, что стереотип заставляет нас представлять предметы раньше, чем мы их ощущаем. Они выполняют функцию предконцепций, которые определяют наше видение мира. Стереотипы указывают нам, какие объекты считать знакомыми, близкими, основными либо, напротив, далёкими, чуж-

дыми [6, s. 60]. Второе замечание Липпмана проясняет одну из ключевых причин стойкости стереотипов и их слабого реагирования даже на сильные контраргументы. «Системы стереотипов, – писал Липпман, – могут быть ядром особой традиции, которая защищает нашу позицию в социуме. Они создают упорядоченный, более или менее единый образ мира, к которому мы приспособляем наши навыки, наши чувства, наши возможности, наше самоощущение и наши надежды. Даже если они не создают целостного образа мира, они являются образом мира, который мы трактуем как возможный для приспособления к нему. В этом мире люди и вещи занимают своё хорошо нам известное место и ведут себя предсказуемо. Мы чувствуем себя в нём как дома. Мы вписываемся в него. Являемся его элементом. Можем в нём перемещаться. Мы воспринимаем его как дружественный и заслуживающий доверия» [6, s. 63–64]. Поэтому мы, как правило, избегаем когнитивного диссонанса, рождаемого столкновением нашего привычного понимания и новой, менее знакомой нам истины и новых стратегий действий. Связанные исполняемыми ролями, занимаемыми статусами, убеждённые в правильности наших диагнозов и в правильном направлении движения, мы предпочитаем оставаться при «старых» способах мышления о мире. «Стереотип, – подчёркивает А. Шафф, – может приводить к ситуации полной нечувствительности к аргументам, которые могли бы его поколебать, насытить невыгодной для него информацией» [9, s. 129]. З. Хлевинский, описывая их прочность как препятствие изменениям, добавляет: «... насколько относительно легко их подтвердить, настолько необычайно трудно их опровергнуть» [10, s. 11]. Идентифицируя черты стереотипов, он указывает на те, что способствуют устойчивости и овеществлению значений. Это касается прежде всего ограниченности содержания стереотипов (они имеют бедное содержание у всех индивидов, их разделяющих; данное содержание, как правило, трудно верифицировать), а

также единства стереотипов, стремящихся к объединению в системы, что делает их более защищёнными от изменений [10, s. 11–12].

В литературе, посвящённой стереотипам, они чаще всего ассоциируются с предубеждениями и предрассудками. Я не хочу ограничивать себя этим указанием. Упрощения, к слову сказать, часто имеют место в педагогических суждениях об учащихся или выступают частью методических (а также учительских и – шире – социальных) концепций мышления и поведения ученика. Обычно они возникают в пространстве обиденной психологии (фольк-психологии, психологии здравого смысла), однако здесь меня интересуют те стереотипы, которые скрыты за словами, кажущимися нейтральными, лишёнными эмоций и внешне напоминающими научные понятия. В этом плане стереотипы мыслятся скорее как дескриптивные, нежели эвалюативные, а обсуждение их содержания сближается с вопросами референции. Поэтому наиболее вдохновляющей для рефлексии над тревожной ролью языка как ингибитора образовательных изменений является путнамовская концепция стереотипа.

Х. Путнам понимает под стереотипом используемое в повседневном языковом употреблении конвенциональное представление объекта, к которому мы относимся [11, s. 249]. Его интересует обычная обиденная речь (*ordinary parlance*), а не определения, связанные с предубеждениями, насыщенными злонамеренностью (*malicious stereotypes*). Таким образом, согласно концепции Путнама, стереотип ведет к формированию определённого модельного экземпляра класса объектов. Как пишет З. Мушинский, «в анализе Путнамом стереотипов ... стереотип понимается как теория данного предмета... Эффектом непосредственного принятия такого положения является упразднение принципиальных различий между научными понятиями и понятиями, производными от повседневного знания. Оба вида этих теорий выполняют те же самые функции в отношении мира в зависимости от того, какую из них использует пользователь

языка. Основным вопросом теории является выяснение, описание, упорядочивание объектов, явлений мира, с которыми связан человек» [12, s. 69].

Таким образом, двигаясь вспять, мы приближаемся к категории языкового образа мира, который есть «содержащаяся в языке, различно вербализованная интерпретация реальности, предстающая как ансамбль суждений о мире. Это могут быть суждения, зафиксированные в грамматике, словарях, ключевых текстах, пословицах, а также presupпозиционные высказывания, имплицитованные в социальном знании, предубеждениях, мифах, ритуалах» [13, s. 12]. На этой платформе, очевидно, становится весьма уместной проблематика языка и стереотипов (в путнамовской редакции), в которой язык «невольно» создаёт образ реальности (например, образовательной), принимаемый за единственно возможный.

#### Специфика педагогической профессии

Говоря о языке и созданных в нём стереотипах, следует обратить внимание на особенности педагогической профессии. Способ приобретения профессионального знания в ней принципиально отличен от тех способов, с помощью которых мы учимся быть (также и лингвистически) врачом, юристом или инженером. Языку, контекстам и способам его употребления, понятийным конструктам, которые несут в себе создающие реальность слова, референции, касающиеся людей, вещей и событий, а также установки и ценности, связанные с ними, – всему этому мы учимся в процессе социализации и повседневного опыта. Профессиональный же язык и знания мы получаем обычно в процессе профессиональной подготовки.

Между тем профессия учителя строится на дважды запетленной стереотипами ситуации. Это единственная профессия, о которой ещё до начала обучения в вузе кандидаты имеют возможность сложить относительно непротиворечивое представление, возникающее на

основе аккумуляции многолетних ситуативных опытов. Участвуя в них в качестве учеников, они уже приобрели совершенно определённое видение социального пространства школы, её климата, стратегий коммуникации и «соответствующего» поведения учителя и т. д. В ходе профессиональной подготовки «элементы реальности», циркулирующие в повседневной речи на занятиях, соединяются с ученическими обыденными «теориями», в результате чего стереотипный образ мира стабилизируется и усиливается. Риск *наращивания стереотипизации* особенно высок в условиях унифицированного образования Польши, где действует единая модель обучения, нацеленные на её реализацию преподавательские кадры, а также методики, формирующие очень схожие школьные опыты, схожий мир представлений об образовании, а также сближающие языковые приемы, с помощью которых оно описывается.

Будущий педагог выходит из школы с развитой и внутренне согласованной системой представлений об образовании. Образовательные стереотипы формируют в целом наше мышление об институтах образования как месте обучения. В этом смысле оно всегда привязано к людям, и каждый его элемент, состоящий из пространства и вещей, расположенных в нем, организации времени, содержания образования, предпочитаемых символов и ритуалов, является выражением нашего видения людей, психологических и социологических правил, которые ими управляют, их возможностей, намерений и склонностей. Даже такой безличный элемент, как ряды парт в аудитории, говорит нам о том, *что* мы думаем об обучении и учении, дисциплине, подчиняющей поведение, о том, *как* мы понимаем то, что есть человек, находящийся в процессе создания смысла и ценности знания.

Считается, что как ученики мы лучше знаем, какие мы есть и в каком образовании мы нуждаемся. Студенты педвуза самокритично говорят: «Ученики очень ленивы, чтобы учиться без оценок», «Ученики при работе в малых группах просто болтают», «Чтобы

ученик понял, учитель должен объяснить». Это и есть накопленный опыт и его обобщение. Отсюда в сознании студентов бытует именно такой, а не иной образ ученика и его образовательного потенциала, а также так называемого «хорошего обучения». Мы забываем, однако, что это знание мы получили в жёстко определённых условиях. Являются ли ученики трудолюбивыми или нет, беседуют ли они по теме во время занятия или, наоборот, уклоняются от работы, вовлечены в неё или их необходимо мотивировать оценками, а может, следует добиваться развития у них познавательной мотивации, – обо всём этом мы узнали в школе, а не где-то в другом месте. Это, собственно, и есть модель жёстко выраженных характеристик, таких как доминирование обучения, пошагово управляющего учениками, опирающегося на приказ, оценку, исходящего из внешних критериев и ориентированного на фактографию и т. п. Мы не знаем, какими мы могли бы быть учениками в иной школе. Мы не знаем (это даже не приходит нам в голову), что иной вариант школьного опыта возможен.

### Ловушки языка

В названии статьи я использовала термин «ловушка». Это слово имеет различные коннотации и синонимы: трюк, засада, гамбит, софизм, интрига, заговор. Руководствуясь интуицией в поисках наиболее подходящего значения, отвечающего интенции моего текста, я выбрала такие определения, как «порочный круг», «кандалы», «паралич», «слепое пятно».

Кшиштоф Крушевский, описывая в книге «Изменение и сообщение: перспектива общей дидактики» [14] заслуги польской послевоенной школы, подчеркивает факт унификации педагогического языка, что, по его мнению, способствует общению и общему пониманию образования в профессиональном пространстве. Несомненно, такая интерпретация имеет своё основание. Однако с точки зрения проблематики языковых стереотипов можно поставить такой вопрос: не

стала ли эта унификация медвежьей услугой для школы и реализованного в ней образования? Унифицирующий язык означает, кроме возможности прозрачной коммуникации, еще и «автоматическое» приписывание значений, стереотипные связи высказываний и скрывающихся за ними микротеорий реальности. Если к этому применить путнамовское «привычное говорение», то мы получим методичку, начинённую типичными языковыми конфигурациями и выборами. Для её языка характерно следующее:

- во-первых, мгновенно появляются такие слова, как «обучение», «содержание образования», «методы, принципы, цели, организационные формы» (а не, например, «пространство класса», «коммуникация», «исследовательская активность», которые имеют место в иных теориях обучения и методиках);
- во-вторых, некоторые лексические ресурсы не согласуются с дидактической концепцией, которая пронизана идеологией трансмиссии значений. Это обстоятельство позволяет понять, почему некоторые признанные в мире дидактические концепции до сих пор не проникли в польскую версию рефлексии образования либо присутствуют в ней эфемерно. К таким отсутствующим в польской методике, но важным для нетрансмиссионных дидактик терминам относятся, например, «образовательная среда» (как место самостоятельного исследования учащихся) или «конструктивный язык» (относящийся к созданию нового знания самими учащимися, а не заимствованию его у преподавателя или в учебнике);
- в-третьих, за теми или иными словами скрывается их конвенциональное понимание: например, принцип обучения, трактуемый как норма (образец, требующий восприятия), а не как право (наблюдаемая регулярность); дидактические средства, коррелирующие в большей степени с запоминанием, чем экспериментированием; индивидуализация, трактуемая вертикально (слабые ученики, лучшие и наилучшие), а не горизонтально, что потребовало бы иной организации

занятий, при которой ученики использовали бы различные способы работы и т. п.;

- в-четвёртых, из этого конвенционально принятого понимания слов (а следовательно, и выраженных этими словами теорий объектов и событий, к которым они относятся) неизбежно вытекает ряд соответствующих значений понятий и созданных на их основе практик. Так наше понимание (тоже стереотипное) приобретает системный характер, где один элемент системы «созвучен» с иными элементами.

### Скрипт как стереотип

Действия стереотипов, функционирующих в языке и практике образования, значимы и для повседневной речи и обыденного понимания мира. Классическим примером переноса стереотипизации такого рода выступают поведенческие скрипты, являющиеся обобщением поведенческих серий, реализуемых в типичных ситуациях [15, s. 28]. Скрипт позволяет нам придавать смысл событиям, участвовать в них и понимать поведение других. Когда мы оказываемся в элитном ресторане и гардеробщик принимает наш плащ, то мы знаем, зачем он это делает, и спокойно отдаём ему нашу верхнюю одежду. Мы не паникуем: «Этот человек хочет украсть наш плащ» и не кричим: «Руки прочь!». Если бы тот же самый мужчина попытался снять с нас плащ в тёмном закулке, то мы бы совершенно иначе интерпретировали бы его интенцию. Скрипты становятся ориентировочно-исполнительными структурами, вписанными в наше мышление. Они производны от типического поведения, которое мы трактуем как «нормальное» вместе с регулирующей его хронометрией событий. Так понимаемые скрипты реализуются как событийные акторы. Они становятся для нас готовыми программами действий в знаковых ситуациях.

В конструктивистской методологии скрипт относится к опытам, обобщающим присутствие и наблюдения за ходом учебных занятий. Из этого следует, что трансмиссионный

скрипт избавлен от необходимости в обосновании. Основанием выступает образная модель, то есть скрипт оказывается разновидностью инструкции.

Вернёмся к нашему примеру о гардеробе. Как в этом случае выглядел бы скрипт трансмиссионный и нетрансмиссионный? Первый: «Зритель входит в фойе театра. Он идёт в раздевалку. Занимает место в очереди. Приветствует гардеробщика: “Доброе утро” и сдаёт свое пальто. Гардеробщик вручает ему номерок и вешает пальто. Зритель берёт номерок». Второй: «В театре мы можем отдать наше пальто в гардероб, чтобы оно не мешало нам во время спектакля. Не перепутайте пальто, вешалки отмечены цифрами».

Подобным же образом функционируют в качестве скриптов *учебные занятия как инструкция versus учебные занятия как рассказ*. Они регулируют учебный процесс и его климат. В каждом случае скрипты делают это своим стереотипным способом; при этом «занятие-инструкция» жёстко определяет поведенческие требования, а «занятие-конструкт» ориентирован на интенции, реализуемые без директивных указаний. Именно поэтому первый по своей природе трудно изменяем. Скрипт содержит в себе правила распространения сообщений, атмосферу, содержание разрабатываемых проблем и правила управления собственным телом и пространством. Когнитивные скрипты составляют своего рода скрытый сценарий и режиссуру жизни человека, в том числе в образовании. Их скрытость приводит к тому, что мы теряем понимание того (скорее даже, никогда не осознаём), что мы играем определённые роли в навязанной нам манере, представляющей как единственно возможная; между тем мир, описанный в рассказе на определённом языке, — всего лишь один из возможных миров.

### Заключение

Стереотипы, содержащиеся в языке, могут нам многое рассказать о нашем понимании социального мира. И ради этого имеет смысл их изучать. Однако их социальная

роль ещё более значима. Она заключается в том числе в создании практик, формирующих образ мира. В этой функции они утверждают социальную реальность и в этой же функции они могут расставлять ментальные ловушки, закрывая возможности выхода за рамки установленных реалий.

Когда я говорю о барьерах в изменении польского образования, я иногда привлекаю фигуру ксендза Бенедикта Хмелёвского – автора первой польской энциклопедии. Среди описаний животных, сделанных им, упомянут конь «как то, что известно всем». Хмелёвский пишет: «Коня видел и знает каждый». Стереотип в образовании, связанный с тем, что «образование “видел и знает каждый”», ведёт к замыканию горизонта его восприятия. Будучи закреплённым в повседневном языке, этот стереотип способствует устойчивому воспроизводству сложившегося образовательного порядка. Если воспользоваться понятием «парадигма», введённым Т. Куном, мы можем сказать, что в польском образовании доминирует определённая методическая парадигма, базирующаяся на соглашениях её представителей по поводу проектирования учебных занятий, их описания и объяснения, которая исключает другие категории, вопросы и стратегии, принадлежащие другой парадигме, трактуя их как нерелевантные, неадекватные, бессмысленные.

Трансмиссионная методика концентрируется на культурных ресурсах, которые признаны значимыми для передачи молодым поколениям, и не принимает во внимание (как это имеет место в конструктивистской методике) личностное знание, личные когнитивные стратегии учащихся, личные особенности мышления. Это следствие трактовки знания как синонима сообщения (установленных значений), а также интерпретации сознания как *tabula rasa* или как сосуда для наполнения. При этом забывают, что концепция образовательного знания (учебного предмета) как компендиума результатов, а не стратегии их получения, была проблематизирована в когнитивной психологии уже пол-

века тому назад [16, с. 266–270]. При этом до сегодняшнего дня трансмиссионная методика не в состоянии объяснить процесс аккомодации. Согласно Пиаже, ассимиляция – это процесс, в котором новый предмет или идея трактуются в терминах понятий и схем, которые нам известны, в то время как аккомодация связана с новой информацией, которая не соответствует той, которой мы обладаем, что приводит к модификации прежних схем и образованию новых. В процессе ассимиляции мы приспособляем новые данные к имеющейся системе знаний; в процессе аккомодации мы способны её изменить.

Господство в польском образовании трансмиссионного подхода свидетельствует о том, что оно не готово к изменениям. Стереотипы, содержащиеся в языке, становятся разновидностью ловушки, которая запирает нас в мире традиционных представлений. Этот мир для нас един в смысловом отношении и единственно возможен. Методика является удобным примером профессиональных представлений, источник которых связан с неосознанными и часто потерявшими актуальность теоретическими и культурными основаниями, усиленными языком. Последний становится ловушкой, из которой мышление об образовании не может себя вытащить. Дистанцирование от языка и его изменение весьма сложны, но это необходимое условие для изменения наличной модели обучения, которая утратила свой когнитивный смысл и культурную адекватность.

**Благодарности.** Редакция выражает признательность автору статьи и главному редактору журнала *Problemy wczesnej edukacji* (“Problems of Early Education”) за разрешение на публикацию перевода в журнале «Высшее образование в России».

Перевод с польск. А.А. Полонникова  
Научная редакция Н.Д. Корчаловой

Статья поступила в редакцию 10.09.18  
Принята к публикации 03.11.18

## When Words Become a Trap

**Dorota Klus-Stanska** – Prof., Dr. hab., Department for the Study of Childhood and School, Institute of Pedagogy of the University of Gdańsk, Chief Editor of the journal *Problemy wczesnej edukacji* (“Problems of Early Education”), e-mail: klus.stanska@gmail.com

University of Gdańsk, Republic of Poland

Address: Jana Bażyńskiego 8, 80-309, Gdańsk, Poland

**Abstract.** The paper is an attempt to analyze the language of the Polish core curriculum for primary schools and the language of teaching methodology, created by the core curriculum, as a source of stereotype thinking about school and the (im)possibility of changing the model of education. In this perspective, the language of methodological documents appears as a significant barrier to changes in the educational system, perpetuating traditional teaching, and leading to the blocking of the development of students.

**Keywords:** language, stereotypes, educational stereotypes, language world picture, teaching methodology, transmission methodology change in education

**Cite as:** Klus-Stanska, D., (2018). [When Words Become a Trap]. *Vysšbee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 158-166. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-158-166>

**Acknowledgement.** The first publication: Klus-Stanska D. (2016). Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki. *Problemy wczesnej edukacji*. No. 2 (33). S. 9–22. We express appreciation to the author and the editor for the permission to publish the abridged translation of this article in the journal *Vysšbee obrazovanie v Rossii*.

## Литература / References

1. Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. *Język i społeczeństwo*. M. Głowiński (Ed). Warszawa: Czytelnik. S. 95–115; *Nauczyciel wczesnej edukacji* (2009). E. Smak (Ed). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. S. 33–42; Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury* [Recreation of Culture]. Trans. from English. Warsaw: PIW, 333 p. (In Polish)
2. Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* [Perpetrators and / or Victims of Sham Actions in School Education]. Kraków: Impuls Publ., 502 p. (In Polish)
3. Wendland, M. (2007). [How Words Construct Reality]. In: Gałkowski P., Wendland M. (Eds.) *Język, obraz, konstruowanie rzeczywistości* [Language, Image, Construction of Reality]. Poznań: A. Mickiewicz University Publ., pp. 15–24. (In Polish)
4. Kuhn, T.S. (2009). *Struktura rewolucji naukowych* [The Structure of Scientific Revolutions]. Trans. from English. Warsaw: Aletheia Publ., 356 p. (In Polish)
5. Klus-Stanska, D. (2009). [The Language of Early Education Pedagogy – the Risk of Concretization Professional Thinking of Teachers. From the Perspective of Basil Bernstein’s Language Codes]. In: Smak, E. (Ed.) *Nauczycie wczesnej edukacji* [Early Education Teacher]. Opole: WUO Publ., pp. 33–42. (In Polish)
6. Kofta, M. (2004). *Myślenie stereotypowe i uprzedzenia. Mechanizmy poznawcze i afektywne* [Stereotypical Thinking and Prejudice. Cognitive and Affective Mechanisms]. Warsaw: PAN Publ., 296 p. (In Polish)

7. Piber-Dąbrowska, K., Sędek, G. (2006). *Spostrzeżenie bez uprzedzeń i stereotypów – zarys problematyki* [Perception without Prejudices and Stereotypes – An Outline of the Problems]. *Psychologia Społeczna* [Social Psychology]. No. 2 (02), pp. 7–12. (In Polish)
8. Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace and Company. Available at: <http://wps.pearsoncustom.com/wps/media/objects/2429/2487430/pdfs/lippmann.pdf>
9. Schaff, A. (1981). *Stereotypy a działanie ludzkie* [Stereotypes and Human Action]. Warsaw: Książka i Wiedza, 172 p. (In Polish)
10. Chlewiński, Z. (1992). [Stereotypes: Structure, Functions, Genesis. Interdisciplinary Analysis]. In: Chlewiński, Z. & Kurcz, I. (Ed.) *Stereotypy i uprzedzenia* [Stereotypes and Prejudices]. Warsaw: WIP Publ., pp. 7–28. (In Polish)
11. Putnam, H. (1975). Mind, Language and Reality. In: H. Putnam (Ed.) *Philosophical Papers*. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 87–106.
12. Muszyński, W. (2010). *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana* [Values in the Family: Continuity and Change]. Torun: Adam Marszałek Publ., 466 p. (In Polish)
13. Bartmiński, J. (2006). *Językowe podstawy obrazu świata* [Language Basics of the Image of the World]. Lublin: UMCS Publ., 283 p. (In Polish)
14. Kruszewski, K. (1987). *Zmiana i wiadomość: perspektywa dydaktyki ogólnej* [Change and Message: The Perspective of General Didactics]. Warsaw: PWN Publ., 303 p. (In Polish)
15. Lewicka, M., Wojciszke, B. (2000). [Individual Knowledge and Judgments about the Social World]. In: Strelau, J. (Ed.) *Psychologia* [Psychology]. Vol. 3. Gdansk: GW-Publ., pp. 27–77. (In Polish)
16. Neisser, U. (2014). *Cognitive Psychology. Classic Edition*. New York: Taylor & Francis, 327 p.

*Edited by N.D. Kachalova*

*Translated from Polish by A.A. Polonnikov*

*The paper was submitted 10.09.18*

*Accepted for publication 03.11.18*

---