

# Dorota Klus-Stańska

---

## „Nasz elementarz” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych

---

Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education 10/4(27), 24-44

---

2014

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Dorota Klus-Stańska**

Uniwersytet Gdański

klus\_stanska@op.pl

## **„Nasz elementarz” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych**

### **Summary**

**“Nasz elementarz” (“Our primer”) – a brief description of a gift which impoverishes the beneficiaries**

The text is a critical analysis of the assumptions and content of “Nasz elementarz”, a textbook for the first grade of the primary school which has been promoted by the Ministry of Education. An overt attempt at the unification, control, and limiting of the development space of the youngest pupils has been indicated. Two theoretical perspectives have been adopted for the analysis: constructivism and the Foucauldian concept of normalizing discourse. The discourses underlying the textbook, which are permeated by relations of oppressive power over children, have been identified: the discourse of the child (infantile child discourse), of childhood (closed and colourless childhood discourse), and of knowledge (limited knowledge discourse).

**Słowa kluczowe:** wczesna edukacja, elementarz, rozwój dziecka, infantylicyzacja

**Keywords:** early education, abc book, child’s development, infanzylization

„Nasz elementarz”, zwany populistycznie podręcznikiem darmowym<sup>1</sup>, to jedna z ostatnich inicjatyw Ministerstwa Edukacji Narodowej. Jest przejawem interwencjonizmu państwa i ręcznego sterowania życiem obywateli, ich myśleniem, horyzontem poznawczym, światem wartości. Tym razem stworzono narzędzie kształtowania umysłów najmłodszych generacji. Narzędzie, które wytwarza warunki do unifikacji mentalnej całych pokoleń i wyznaczania intelektualnych granic polskich klas początkowych, co oznacza: granic umysłów, wiedzy i myślenia najmłodszych uczniów. Jedna książka dla wszystkich polskich dzieci, jedne treści i jedne cele, trzy lata treningu w uznawaniu ważności jedynie słusznej wiedzy i strategii jej rozumienia – prawdziwa skolektywizowana fuzja umysłów. To projekt i ideologia, które znamy z naszej historii bardzo dobrze.

Ale może jednak nie jest to ważny problem? Przecież to tylko podręcznik. I w końcu – jak niektórzy mawiają –, „tylko dla dzieci”. Czyli – jak zapewne zakładają – kwestia pomniejsza, drugorzędna, fraszka niemal. Mimo przejawów ostrej wymiany zdań w chwili

---

<sup>1</sup> Bo przecież nie ufundowanym przez prywatnego posiadacza funduszy, tylko opłaconym przez rząd za pieniądze podatników. Mamy tu więc do czynienia z nieuchronnie niefrasobliwym wydawaniem cudzych pieniędzy na cudze potrzeby, a więc z najgorszym i najbardziej ryzykownym wariantem dysponowania pieniędzmi, na jaki wskazali M. i R. Friedman (2009).

pojawienia się „Naszego elementarza”, wszedł on do szkół względnie spokojnie. Burza ucihała, a dzieci już od kilku miesięcy socjalizują się poznawczo w rzeczywistości elementarzewej zaferowanej im przez resort edukacji. A jednak, a może właśnie dlatego, że wrażliwość społeczna w tym zakresie jakby osłabła, warto wobec tego ministerialnego konceptu postawić trzy pytania, doprecyzowując stopniowo argumentację:

- Czy warto debatować nad podręcznikiem szkolnym?
- Czy warto zajmować się podręcznikiem do wczesnej edukacji?
- Czy warto zajmować się tym właśnie podręcznikiem?

### **Czy warto zajmować się podręcznikiem szkolnym?**

W polskiej szkole podręcznik jest najważniejszym narzędziem edukacji, głównym punktem odniesienia dla wiedzy uczniów i jej oceniania. Treść podręcznika stanowi podstawę zawartości lekcji, a on sam jest wyznacznikiem kryteriów, zgodnie z którymi nauczyciele i uczniowie rozpoznają, jaka wiedza jest legalna, akceptowalna i jaką należy ujawniać publicznie. W efekcie podręcznik jest traktowany jako swego rodzaju ikona rzeczywistości edukacyjnej, symbol, który – ulegając fetyszyzacji ze strony nauczycieli – zmienia się w synonim wiedzy i kompetencji. Staje się więc jasne, jak duży ciężar gatunkowy mają zagadnienia związane z analizą podręczników.

W refleksji nad podręcznikami widoczne są dwa podejścia. Jedno, typowe dla bardziej tradycyjnych podejść, skupia się na nieocenianym wskazywaniu roli, funkcji i cech „typowego” (egzemplarycznego) podręcznika (Hanisz 2005: 461–471). Drugie polega na krytycznej analizie podręcznika jako tekstu kulturowego, dokonywanej z różnych perspektyw teoretycznych i normatywnych.

Co do pierwszej perspektywy, trudno do końca ustalić jej potencjał naukowy. Z reguły bowiem mamy tu do czynienia z projektem typowym dla myślenia metodycznego (choć w tym przypadku czynionym w języku dydaktyki ogólnej), gdy nie bada się edukacji, ustalając, jak jest, ale wskazuje model, jaki być powinien. Nie jest to zatem rodzaj pedagogicznego odpowiednika tworzenia weberowskich typów idealnych. Tak byłoby, gdyby dla typu idealnego znajdowano jego antynomię i oba te elementy wykorzystywano jako narzędzie badawcze do rozpoznawania „nieidealnej” rzeczywistości, odchylonej od typu idealnego (Kaesler 2004), w tym przypadku przestrzeni edukacyjnej, konstruowanej przez istniejące podręczniki, dostarczając dzięki typowi idealnemu wyrazistych środków wyrazu (por. Kumiński 1980). W taki sposób typ idealny jest wykorzystywany na przykład w socjologii czy politologii (np. Bäcker 2010; Załęski 2003), stanowiąc ważną inspirację dla analiz empirycznych, natomiast jeśli przyjrzeć się modelom podręcznika proponowanym w tradycyjnej dydaktyce, staje się widoczne, że przypisuje się im bezpośrednią (wyabstrahowaną z ustaleń empirycznych) moc eksplanacyjną. Wyraża się to w przyjmowaniu założenia, że skoro podręcznik ma przypisane określone funkcje, to znaczy, że te funkcje spełnia w rzeczywistości (mówi się zatem „podręcznik pełni funkcje”, a nie „idealny/typiczny podręcznik pełni funkcje”). W ten sposób wkraczamy w obszar ontologii

pozoru (Staniszki 1989) i tłumaczeń pozornych (Życiński 1993: 186), które są paradoksalnym przejawem ateoretyczności dydaktyki, ocenianej przez odbiorców – praktyków jako... nadmiernie steoretyzowana (bliżej opisuję to w: Klus-Stańska 2011).

Drugie podejście do analizy podręczników ma swoje źródło w założeniu, że są one przejawem intencjonalnie tworzonej praktyki kulturowej, która służy określonym interesom społecznym, redukując możliwości realizacji interesów konkurencyjnych lub alternatywnych. Podręczniki wpisują się zatem w pole debaty zaangażowanej aksjologicznie, krytycznej wobec marginalizacji określonych grup. Podstawą analizy staje się wybrana koncepcja teoretyczna, w perspektywie której możliwe jest określenie mechanizmów i skutków tych przejawów realnej kultury (tu: edukacyjnej). Analiza dokonywana z tej pozycji wydaje się zasadnicza, jeśli pamiętamy o wskazanym wyżej statusie podręcznika, jaki zajmuje on w szkole i wynikającym stąd jego potencjale w zakresie socjalizacji poznawczej. A pedagogika jako dyscyplina naukowa winna koncentrować się także na rozwiązywaniu problemów społecznych. Odpowiedź na pierwsze z postawionych pytań: „Czy warto zajmować się podręcznikami szkolnymi?” – jest zatem twierdząca.

### **Czy warto zajmować się podręcznikiem dla klas początkowych?**

Nie jest odkrywcze twierdzenie, że edukacja w klasach początkowych ma kluczowe znaczenie dla tego, co dzieje się i co będzie się dalej działo z karierą szkolną uczniów, ich wiedzą, umysłem itd. Choć więc teza ta brzmi trywialnie (coś na podobieństwo takich tez, jak: „podstawą jest zdrowie”, „uśmiech poprawia relacje społeczne”, „najważniejsi są ludzie”) i sama pisząc ją, czuję pewien dyskomfort, ale nie można zapominać, że banał nie oznacza fałszu, jest tylko mechanizmem odbierania pewnym trafnym skądinąd przekonaniom ich mocy argumentacyjnej.

Dlatego powtórzę: to, co dzieje się we wczesnej edukacji, a więc i to, co zawiera się w podręczniku dla klas początkowych, pełni szczególną funkcję mentalną w biografii jednostki i biografii całych pokoleń. Ta wyjątkowość znaczenia ma swoje istotne, zróżnicowane źródła zakorzenione w trzech elementach: wartościach, koncepcjach psychologicznych i projektach edukacyjnych, tworzących określone perspektywy interpretacyjne.

Ujmując je najkrócej, zauważmy, że w perspektywie aksjologiczno-etycznej dzieci, jako grupa wiekowa naznaczona szczególnym nasileniem bezbronności i bezsilności wobec siły (zwłaszcza zorganizowanej) ludzi dorosłych, wymagają troski i uwagi odmiennej niż ta kierowana do osób starszych (Śliwerski 2007). W perspektywie psychologicznej doświadczenia tego okresu można rozpatrywać jako podstawę modelowania całego dalszego funkcjonowania psychicznego (Appelt 2005), natomiast dla perspektywy pedagogicznej istotne jest, że do klas starszych wchodzi nie „uczeń w ogóle”, ale absolwent określonego sposobu nauczania, o ukształtowanych przez to nauczanie strategiach funkcjonowania (poznawczego, emocjonalnego, społecznego). Trudno jest na przykład wprowadzić nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów w klasie czwartej, gdy uczniowie są po trzyletnim intensywnym treningu postępowania „po śladzie” nauczyciela (por. Klus-Stańska 2000).

Ta wielopłaszczyznowa biograficzna i umysłowa bazowość dzieciństwa oraz wczesnego instytucjonalnego kształcenia dla całego przyszłego funkcjonowania człowieka jest argumentem, który jednoznacznie wskazuje na znaczenie debat nad podręcznikami dla najmłodszych uczniów. Od ich konstrukcji, zawartości, wyznaczonego przez nie horyzontu intelektualnego i poznawczego klimatu w znacznej mierze zależeć będzie jakość trzyletniego pobytu w szkole i – co kluczowe – kondycja jego rezultatów.

### **Dlaczego warto mówić o tym właśnie podręczniku?**

Z jednej strony trudno jest wskazać ważny naukowo czy oświatowo problem, dla którego warto prowadzić analizę niedawnej oferty MEN-owskiej, jaką jest tzw. darmowy podręcznik dla pierwszej klasy. Ten podręcznik jest po prostu kwintesencją wszystkich najgorszych tradycji w tym zakresie. Zawartość merytoryczna (społeczna, przyrodnicza, matematyczna, artystyczna itd.) i wyznaczany stopień stymulacji umysłowej, jego język, warstwa ilustracyjna, elementy kształcące, takie jak polecenia i pytania, ukryte znaczenia społeczno-polityczne, (nie)odpowiedniość rozwojowa – wszystko jest w nim na zatrważająco niskim poziomie. To wyrób bez wątplenia kompromitujący i skupiający jak w soczewce to, co już wielokrotnie było poddawane krytyce. Dlatego rodzi się pytanie, czy we wcześniejszych badaniach nad polskimi podręcznikami (Łaciak 2011; Wiśniewska-Kin 2013; Zalewska 2013 a także w węższych zakresach: Chmura-Rutkowska 2002; Klus-Stańska, Nowicka 2005; Marszałek 2000; Nowak-Łojewska 2011; Nowicka 2003; Pankowska 2009) nie zostało już powiedziane tak wiele, że tu można tylko skonkludować: oto kolejny przykład – tyle że skondensowany w swojej miernocie i rachityczności kształceniowej – kiepskiego podręcznika: infantyliżującego, ubogiego w treści, bezpłodnego poznawczo, ograniczającego myślenie i rozpoznawanie sytuacji społecznych i przyrodniczych, niespektującego rzeczywistego poziomu wiedzy i kompetencji dzieci, niewspółmiernego do ich doświadczeń biograficznych. Konkluzja to surowa, ale, niestety, więcej niż uzasadniona. O czymże więc dalej mówić?

Przed takim zanegowaniem potrzeby debaty nad tym podręcznikiem powstrzymują mnie jednak dwa powody. Pierwszy to dialektyczne przechodzenie ilości w jakość; wydaje się, że nagromadzenie tandety osiąga tu stopień, przy którym nie możemy już powiedzieć, że to tylko kolejny egzemplarz nędznej edukacji. Drugi to niepokój, jaki się we mnie pojawia, gdy stykam się z krytyką tej edukacyjnej grafomanii, na przykład podczas czytania zarzutów, jakie były i są formułowane w rozmaitych przestrzeniach publicznych przez osoby prywatne, nauczycieli, metodyków, pedagogów, wysoko postawionych przedstawicieli rozmaitych instytucji społecznych. I, rzecz jasna, nie sama krytyka budzi moje pełne niedowierzanie napięcie (bo „Nasz elementarz” oceniam jednoznacznie krytycznie), ale rodzaj podnoszonych argumentów, które – w moim odczuciu – zbyt często dotyczą spraw drugorzędnych, kierowane są w stronę nic nieznaczących detali, a czasami są najzwyczajniej niemądre. Nie znaczy to, że w przestrzeni medialnej nie pojawiała się krytyka mądra, wnikliwa, trafna, opatrzona profesjonalnymi rekomendacjami. Miała ona

jednak z reguły formę korekt wybiórczych, czasem technicznych, nie dotykając istoty koncepcyjnej tego zdumiewającego wytworu.

Przytoczę kilka typowych przykładów „głosów oburzenia”. Zaczniemy od uwag formułowanych przez osoby związane z metodyką i nauczaniem.

– *W pierwszych lekcjach dzieci poznają literki „A” oraz „L”. Jakie słowa będą ilustracją dla nowo poznanych literek? „Ala”? A może „La-la”? Nic bardziej mylnego! Słowa, które zilustrują poznane literki to „okulary” i „Krokodyl”!*

– *Dzisiaj Ala już nie ma kota. Teraz „To Tola. Tola ma tablet”.*

– *Przestrzeń pokazywana na obrazkach w książce może być duża, ale jej zabudowanie elementami powinno narastać wraz z postępującym rozwojem dziecka. A tu już na pierwszym obrazku w „Elementarzu” mamy potężną szkołę z ogromną ilością różnych szczegółów. Później ten obrazek znika, za to pojawia się mała szkoła z ukośnym dachem. Trudno znaleźć w tym logikę.*

– *Przejrzałam wszystkie strony tej części, czyli materiał na trzy pierwsze miesiące. To nieprawdopodobne! Nie znalazłam tam ani jednego wierszyka do nauki na pamięć, ani jednej zagadki. A przecież dzieci tak kochają zagadki.*

– *Dodatkowym utrudnieniem jest też to, że dzieci nie mogą nic w podręczniku zaznaczyć. Wcześniej, przy wprowadzaniu jakiejś literki, w ramach pracy dodatkowej, szukały one i zakreślały ołówkiem w tekście poznaną literkę. Teraz będą to robiły na rozdanych kserówkach.*

– *Na lekcji, na której dzieci uczą się znaków drogowych, jest np. znak >niebezpieczny zakręt w lewo<. Po co dziecku znajomość tego znaku? Czyżby jadąc na hulajnodze do szkoły mogłoby wypaść z drogi i odbić się od barierki?*

– *Tytuł: „nasz Elementarz” napisany jest z błędem (małe n, duże E, a powinno być odwrotnie). Poza tym zastosowano różne fonty i dwukrotnie użyto kursywy. Miało być chyba wesoło, ale wyszedł balagan, co utrudnia przeczytanie nazwy, a przecież jest to książka do nauki czytania!*

– *[o szkole z elementarzowych ilustracji] Masa niejasności. Co to za budowla z tyłu? Czy i gdzie jest podjazd dla samochodów? Dlaczego w klasie na II piętrze jest tylko 12 miejsc? Czy plac zabaw ma bezpieczną wykładzinę, bo zwykle jest ona pomarańczowa? Dlaczego tuż obok drabinek stoi betonowy kosz na śmieci, przecież to niebezpieczne! Co to za dzień tygodnia i pora dnia? Chyba wcześniej rano – przed lekcjami, pierwsze dzieci docierają do szkoły, ale w takim razie kto wpuścił dzieci na salę gimnastyczną?*

– *Chaos dotyczy także braku spójności w doświadczeniach sensorycznych dzieci. Obrazek dziewczynki grającej na trójkącie z napisanymi powyżej sylabami >ti-ti, ta-ta< to jakaś farsa. W przedszkolu dzieci grają na trójkątach i naśladują wydawane dźwięki do słownie używając sylab >dzyń–dzyń<. Nagle w szkole zaprzecza się ich doświadczeniom?*

Trudno jest komentować ten rodzaj uwag czy znajdować dla nich kontrargumenty. Jak bowiem wyjaśniać, że w doświadczeniach gromadzonych naturalnie, w warunkach pozaszkolnych, które wyprzedzają biografię instytucjonalną i trwają nieustannie równolegle z nią, dzieci stykają się z bardzo różnorodnymi symbolami, znakami, ale także z literami



w różnorodnych słowach, że tablet nie pochodzi z literatury science-fiction, lecz jest elementem codziennego życia, że ilustracje w książkach nie muszą być hiperrealistyczną kopią rzeczywistości, że nie można zakazać uczenia się na przykład języka angielskiego z obawy, że dzieci usłyszą, jak te same rzeczy nazywa się zupełnie inaczej (np. brytyjskie dzwonki u drzwi robią *ding dong*, ale już w mikrofalówce lub kasie robią *ding, ping*, a dzwoneczki u sań *dingaling, ting-a-ling*; na dodatek angielskie psy nie szczekają *hau, hau*, ale *ruff ruff*, a niektóre *bow – wow*, a małe lub młode robią *yipyip*, a koguty nie chcą pisać *kukuryku*, tylko – dobry Boże! – pieją *cock-a-doodle-doo*) i że to dzieci wcale nie wyalienuje z ich doświadczeń życiowych, a przeciwnie: wzbogaci je i dostarczy nowego rozumienia języka. Te tłumaczenia są tak oczywiste, że aż niezręcznie jest je formułować. Mogą być co najwyżej rozpaczliwą reakcją na rażącą powierzchowność takiej krytyki.

Ten rodzaj uwag, o których tu mowa, nie tylko jednak przeczy zdrowemu rozsądkowi. Kryje się w nich także niepokojąca koncepcja wiedzy, jaką przewiduje się dla najmłodszych uczniów. Autorzy naskórkowej połajanki najwyraźniej sądzą, że granice tej wiedzy wyznaczają słowa wybrane z wąsko limitowanego zbioru, kolejność liter, literalna dosłowność semiotyczna, restrykcyjne pozostawanie w obszarze tego, co arbitralnie uznaje się za dziecięce (cokolwiek owa dziecięcość miałyby znaczyć).

Inny rodzaj krytyki odnosi się do aspektów wychowawczych „Naszego elementarza”. Ten wątek był najczęściej podnoszony przez przedstawicieli Kościoła, jako instytucji żywo zainteresowanej aspektami aksjologicznymi i etycznymi edukacji. Pozytywny jest fakt, że zwrócono uwagę na ten obszar oddziaływań podręcznika, jakim jest wizja świata społecznego, naszego w nim miejsca i sposobów kreacji zdarzeń społecznych. W jego świetle jeszcze wyraźniej staje się widoczna miałość uwag dotyczących kolejności wprowadzanych liter, używanych onomatopei, liczby szczegółów na obrazkach itd. A jednak i ta krytyka wzbudza niepokój choć niektóre z komentarzy są bardzo trafne i merytorycznie dobrze uzasadnione. Do takich należą na przykład świetne uwagi bp. Marka Mendyka, przewodniczącego Komisji Wychowania podczas trwającego w Warszawie 366. zebrania plenarnego Konferencji Episkopatu Polski, na temat infantylności zawartości elementarza w stosunku do możliwości dzieci, braku związku z ich aktywnością praktyczną i niewydolności w zakresie rozwijania umiejętności uczenia się ([http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103085,16769082,Bp\\_Mendyk...](http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103085,16769082,Bp_Mendyk...)), jednak z innymi już znacznie trudniej się zgodzić. Zwraca w nich uwagę wąskie ujęcie, wybiórczość i ideologiczna stronniczość:

– [Wiceprzewodniczący Konferencji Episkopatu Polski, arcybiskup Marek Jędraszewski] w *podręczniku nie ma na przykład obrazu rodziny, która siedzi przy stole, są najwyżej jakieś zwierzątka. Nie jest najlepsze przesłanie. Czego więc nauczą się dzieci, że ludzie nie różnią się od zwierząt?* (tamże).

– [bp Marek Mendyk] *podręcznik nie zawiera ani jednego obrazka przedstawiającego całą rodzinę siedzącą przy stole; Ojciec w pracach domowych pokazany jest jako ten, który pomaga dzieciom w lekcjach, czytaniu, w rysunkach, ogląda z dziećmi fotografie (...), są to oczywiście ważne zajęcia, ale ojciec ma też inne, ogromnie ważne funkcje do spełnienia, które zostały pominięte; Dziadek w „Elementarzu, chwycąc się na jednej no-*

*dze, podlewa kaktusa w doniczkę – to jest obraz, który niekoniecznie musi być prawdziwy i odnoszący się do tego, z czym się spotykamy (tamże).*

Ogólnie można zauważyć, że nierzadko jakość argumentów krytycznych, ich wątle merytoryczne walory oraz niewielki ciężar gatunkowy dowodzą refleksyjnej słabości w zakresie wczesnej edukacji. Dlatego właśnie warto spojrzeć na podręcznik z perspektywy, która umożliwi rekonstrukcję jego zasadniczych założeń, które wygenerowały taki a nie inny produkt meandrycznej oświatowej wyobraźni.

Jest jeszcze jeden powód, dla którego warto zajmować się akurat tym podręcznikiem. Oto bowiem mamy taką sytuację społeczno-polityczną: na stronach Ministerstwa Edukacji Narodowej ukazał się podręcznik dla polskich dzieci. Choć nie tak wielu ludzi na świecie mówi po polsku, jest dostępną w Internecie wizytówką naszego kraju, wyrazem naszego poziomu edukacji, wiedzy pedagogicznej i psychologicznej o dzieciach i cechujących je procesach poznawczych oraz strategiach kształcenia, jakie ten potencjał mogą wzmacniać. Ale mówi też i nam, i światu, jakie warunki socjalizacji poznawczej oferuje nasz rząd najmłodszym Polakom, o jakiego absolwenta szkoły, ludzi o jakich umysłach chce ukształtować, jaki model relacji społecznych konstruuje. To duże wydarzenie. Przyjrzyjmy się zatem cechom tej oferty.

### **Kontekst teoretyczny analizy**

Dla analizy założeń kryjących się u podstaw „Naszego elementarza” wykorzystam mariaż konstruktywizmu jako koncepcji uczenia się i wiedzy oraz teorię dyskursu w ujęciu socjologicznym, co pozwoli owo uczenie się i wiedzę ulokować w kontekście rozpoznania relacji władzy i kontroli w warunkach edukacji najmłodszych uczniów, mechanizmów narzucania znaczeń i opresji wynikającej z dyskursywnego wytwarzania określonych praktyk społecznych.

Z rozległego wachlarza teorii konstruktywistycznych swoją uwagę koncentruję na tych związanych z tworzeniem się wiedzy w umyśle w procesach uczenia się. To obszar, którego tezy są dziś powszechnie akceptowane nawet przez krytyków konstruktywizmu epistemologicznego i krytyczno-socjologicznego (Philips 1995), choć wskazuje się na możliwość, że niektórzy uczniowie preferują płytsze rozumienie i wiedzę wyłożoną explicite przez nauczyciela (Perkins 2006). Konstruktywizm – wyjaśnia to D. Perkins – jest wyborem zarówno nauczyciela, jak i ucznia, gdyż – jak pointuje – do tanga trzeba dwojga (2006: 36).

W treści centralnego założenia konstruktywistycznych teorii kształcenia znajduje się obraz osoby uczącej się. D. Perkins wskazuje na konieczność funkcjonowania ucznia w trzech rolach: aktywnego ucznia, społecznego ucznia i twórczego ucznia. Uczeń jest aktywny, gdy ma możliwość włączania się w dyskusję, polemikę, swobodnego poszukiwania rozwiązań i uruchamiania działań eksploracyjnych na przedmiotach; uczeń społeczny uczy się, że świat może być widziany z różnych punktów widzenia, a tak zwane prawdy okazują się często spojrzeniami z określonej, ale nie jedynej, perspektywy; uczeń twórczy ma możliwość rekonstruowania wiedzy i budowania swojego własnego rozumienia (2006: 34).



Konstruktywistyczne koncepcje uczenia zbudowano na trzech filarach, jakimi są prace Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego i Jerome Brunera. Zakładają one aktywny proces nadawania znaczeń w procesie indywidualnej eksploracji (Jean Piaget) i negocjacji społecznych (Lew Wygotski) przy założeniu kulturowej interpretatywności wiedzy (Jerome Bruner). Przyjmuje się, że punktem wyjścia dla tworzenia wiedzy w umyśle jest zawsze wiedza osobista, składające się na nią strategie myślenia, pojęcia naturalne i intuicja. Bez względu na to, czy przyjmujemy, że wymaga ona zindywidualizowanego wsparcia eksperckiego (Wygotski), czy też założymy, że jest ona emergentna (Piaget), zawsze jednak zakładamy, że jest wytwarzana przez aktywnie uczącą się jednostkę, nadającą znaczenia każdemu elementowi rzeczywistości w określonych, zindywidualizowanych biograficznie warunkach poznawczych.

W sytuacji tradycyjnego nauczania i transmisji wiedzy, gdy przekaz gotowych znaczeń pełni priorytetową rolę, wiedza jest również konstruowana, ale przyjmuje postać scholastyczną, a więc sztywną i trudną do wykorzystania w zmienionych warunkach kontekstowych (Stemplewska-Żakowicz 1996).

Elastyczności i dynamice wiedzy w umyśle sprzyja nasycenie treści kształcenia elementami przynależnymi do obszaru wiedzy wyjaśniającej (umożliwiającej ustalenie relacji przyczynowo-skutkowych na różne – zależne od uczniów – sposoby) i interpretacyjnej (o otwartej puli odpowiedzi uznawanych za ważne), przy jednoczesnym minimalizowaniu treści zdominowanych przez wiedzę nazewniczą (fakty, nazwy własne, ustalone poza uczniem typologie, rodzaje, gatunki itd.) (Klus-Stańska 2000). Najkorzystniej jest, gdy zarówno wyjaśnienia, jak i interpretacje tworzone są przez uczniów nie „po śladzie” nauczyciela, ale „w poszukiwaniu śladu” (tamże).

Ponieważ wiedza jednostki jest definiowana w konstruktywizmie już nie jako rezerwuuar efektów aktywności poznawczej, ale raczej dynamiczny zbiór strategii dochodzenia do tych efektów (Neisser 1967), w szkole inspirowanej konstruktywizmem chodzi o stworzenie warunków do uruchamiania przez uczniów możliwie licznych strategii inicjowania aktywności poznawczej, samodzielnego operowania wiedzą i sięgania po zasoby osobistych znaczeń i strategii poznawczych. Osiągnięcie takiej strategii jest możliwe w praktyce w warunkach edukacji opartej na dialogu znaczeń (Klus-Stańska 2000; Klus-Stańska 2013).

W świetle konstruktywizmu wiedza o najsłabszych walorach użytkowych, ale też marnych intelektualnych, powstaje wówczas, gdy uczniem kieruje nauczyciel, koncentrując się na wiedzy ustalonej publicznie. Przebieg lekcji oparty na dążeniu do pokierowania uczniów najkrótszą drogą do celu okazuje się ograniczaniem wiedzy i kompetencji umysłowych, a nie ich wspieraniem i budowaniem (Grennon Brooks, Brooks 1999). Jakość wiedzy wzrasta wraz ze wzrostem zgody na inicjowanie strategii myślenia i działania przez uczniów i na ich samodzielność (Jadallah 2000). Samodzielność umysłowa uruchamia się wyłącznie w warunkach konfliktu poznawczego, co w logice szkoły oznacza konieczność stawiania uczniów przed pytaniami, które mają strukturę problemową.

„Nasz elementarz”, jako wytwór określonej teorii umysłu i uczenia się, może zatem być rozpatrywany z perspektywy konstruktywizmu pod kątem jego przystawalności do

obrazu ucznia aktywnego, społecznego i twórczego, adekwatności wobec kompetencji i wiedzy uczniów oraz potencjału w zakresie sprzyjania uruchamianiu wyjaśnień i interpretacji, przy jednoczesnej redukcji wiedzy faktograficznej, nazewniczej. Można też ustalać jego otwartość na osobiste znaczenia, doświadczenia i strategie oraz zakres sposobności do pracy niekierowanej przez nauczyciela.

Ale podręcznik jest zawsze efektem nie tylko przyjęcia teorii uczenia się i umysłu, ale także rezultatem znormalizowanego obrazu człowieka (tu: dziecka rozpoczynającego naukę w szkole). Normalizacja tego rodzaju jest wytwarzana w dyskursywnych praktykach społecznych przez mechanizmy wiedzy-władzy, opisane w pracy M. Foucaulta (2009). Oznacza to, że autor podręcznika i przedstawiciele struktur instytucjonalnych ten podręcznik zatwierdzających mają zawsze określone wyobrażenie, kim jest tzw. „normalny” pierwszoklasista, jaka jest „poprawna” rola ucznia w klasie szkolnej (i jako jej dopełnienie – rola „normalnego” nauczyciela), jak przebiega „normalna”, „prawidłowa” lekcja i jaki „normalny” podręcznik ma jej służyć. W efekcie takich założeń (z reguły nieświadomie i w sposób nieuprawniony) przyjmowanych jako „prawidłowe” i oczywiste, kolektywna wiedza społeczna pełni kontrolę nad akceptowanymi dyskursami uczącego się dziecka (Klus-Stańska 2009).

Kształt i zawartość podręcznika jest zawsze wyraźnym opowiedzeniem się po określonej stronie dyskursywnych napięć, jakie towarzyszą próbom wynegocjowania społecznie konstruowanego obrazu dziecka, dzieciństwa, wiedzy dla dzieci przeznaczonej i modelu jej opracowywania w szkole. Zatem również z tej perspektywy, identyfikującej narzucany opresywnie dyskurs, który wytwarza i petryfikuje praktykę edukacyjną, możliwa jest analiza „Naszego elementarza”. Konstrukttywizm i socjologicznie pojmowana dyskursywność edukacji dobrze współpracują jako niepozytywistyczne opcje teoretyczne.

### **Dziecko, wiedza i uczenie się w „Naszym elementarzu”**

Rekonstruowane dyskursy, jakie legły u podstaw „Naszego elementarza” i które przez jego upowszechnianie umacniane są w systemie oświatowym i społecznej kolektywnej wiedzy, odnoszą się do koncepcji dziecka, jego dzieciństwa, a także wiedzy w procesach uczenia i nauczania.

#### *Dyskurs dziecka: dziecko infantylne*

W analizie ministerialnego podręcznika dla klas początkowych najbardziej wyrazistą charakterystyką jest wpisanie w koncepcję dziecka, którą można określić jako dyskurs infantylizujący. Dyskurs dziecka infantylnego wyraża się w co najmniej trzech charakterystykach elementarza: w zakresie wymagań (rażąco niskich), stawianych pytaniach (banalnych, niedorzecznych czy wręcz głupawych) i stylistyce językowej (uproszczonej, pseudodziecięcej).

Symbolem rażąco zanizowanego poziomu wymagań jest wprowadzenie liczby jeden na 40 stronie. Nie napiszę „dopiero na 40 stronie”, bo należy postawić pytanie, po co w ogól-

ne pierwszoklasistom wprowadzać liczbę jeden. A trzeba aż kolejnych 24 stron, by polscy pierwszoklasiści mogli „poznać” liczbę 3.

Pojęcie liczby jest opanowywane przez dzieci już w drugim roku życia, a po ukończeniu 18 miesiąca dzieci wykazują naturalną wrażliwość na różnice w niewielkich ilościach, np. rozumieją, że gdy są dwa obiekty, to jest ich więcej niż jeden, a po zabranii z dwóch jednego obiektu zostanie tylko jeden (Geary 1994). I taką wiedzę mamy nie tylko w wyniku studiowania psychologii rozwojowej i wyników badań na temat dziecięcych koncepcji liczby, ale wiemy to nawet z potocznych obserwacji dzieci dwuletnich.

Czy naprawdę w polskim Ministerstwie Edukacji Narodowej jest choćby jedna (sic!) osoba, która sądzi, że 6–7-letnie dziecko nie wie, ile to jest jeden i wymaga wprowadzenia tej liczby oraz ćwiczeń w jej liczeniu?

Autorzy podręcznika zdają sobie tak naprawdę sprawę, że pierwszoklasista ma już znaczące osiągnięcia rozwojowe w tym zakresie. Zapewne dlatego zadanie, w którym dzieci mają policzyć do... jednego, jest nieco absurdalnie poprzedzone przez zadanie, w którym dzieci na podstawie liczby świeczek na tortach mają ustalić, który tort jest dla siedmiolatka.

Infantyliczacja przejawia się też w formie stawianych pytań. Oto przykładowe: *Czy każdy przedmiot może być zabawką? O czym mogłyby rozmawiać ze sobą klocki? Kim jest dla ciebie tata mamy? Jak należy postępować, kiedy ma się katar? Dlaczego zwierzęta nie potrzebują ubrań?* W najmniejszym stopniu nie są to pytania będące wyzwaniem poznawczym, które mogłyby inicjować tworzenie nowej, nieznannej wcześniej dzieciom wiedzy o świecie, prowokować do poszukiwania frapujących nowych rozwiązań. Niezdolność autork elementarza do wyjścia poza banał, stawianie pytań o oczywistości, wskazywanie jako niepewnych kwestii, które są jasne dla dzieci przedszkolnych – wszystko to zakreśla horyzont poznawczy tych pytań.

I wreszcie infantyliczacja przenikająca uruchamiany w elementarzu dyskurs dziecka jako ucznia wyraża się w stylistyce językowej. Oto typowe przykłady: mlekotek, który ogniskuje powierzchownie ukazany wątek zwierząt egzotycznych („Kto to? To Mlekotek. Kotek Toli i Tomka. Kotek ma sen. To sen o lwie, tygrysie i pumie. Lwy, tygrysy i pumy to wielkie koty. Mlekotek to mały kotek”), zupełnie niedobry do wieku i kompetencji uczniów wierszowany dialog o wiośnie („Żaby: Rety! Kto to? Bocian tu! Re, re, re, kum, kum, kum. Zawracamy, uciekamy. Plusk do wody i do mamy.”), czy wątek zdrowia i choroby prezentowany na poziomie dwulatka („To Piotrek a to pies Piotra – Pimpek. Piotrek ma katar. A psik! Pije syrop i soki. A psik!”). Takich „stymulatorów intelektualnych” mamy w elementarzu znacznie więcej.

Jeśli odnieść te fragmenty, dotyczące poziomu oczekiwanych kompetencji, treści pytań i stylu językowego do teorii psychologicznego konstruktywizmu, to jasne jest, że elementarza nie oparto na niczym, co dziś wiemy o uczeniu się. Strefa aktualnego rozwoju (L. Wygotski) została zignorowana przez autorki elementarza, a o wsparciu kierującym uczniem do strefy najbliższego rozwoju nie ma nawet co marzyć. Dla uczniów przewidziano treści i operacje, które już dawno opanowali, które – jako wprowadzane w elementarzu

w sztywnej nieproblemowej postaci – muszą doprowadzić do zaburzeń kompetencyjnych i deformacji w obszarze gotowości do wykorzystywania własnych zasobów poznawczych w szkole. Uczeń jest bowiem zmuszany do aktywności nieadekwatnej do jego strategii myślenia i posiadanego rezerwuaru pojęć, a więc konstruktywistyczna idea ucznia aktywnego zostaje wypaczona. Pracując z elementarzem, uczeń nie ma możliwości aktywnego uczenia się, a jedynie podlega forsowaniu antyuczenia się: wykonywania czynności, które nie uczą go niczego nowego, za to działają destrukcyjnie na to, co już umie.

Dlatego – zauważmy – teoria, która legła u podstaw „Naszego elementarza” nie należy też do ujęcia behawiorystycznego: mamy tu bowiem do czynienia z – nazywając to kolokwialnie – uczeniem się opanowanej już sztuczki, co jest absurdalne i psychologicznie, i pedagogicznie.

Jedynie, czym można ten zabieg autorki elementarza wyjaśnić, to uległość wobec poznawczej dyskursywnej opresji, zmierzającej do wdrażania w posłuch wobec limitowania wiedzy. Dziecko ma być niezbyt mądre i posłuszne, a wszystko, co wie, ma być tym, co zostało ustalone i „zmiękczone” poza nim przez tych, którzy „wiedzą lepiej”. W ten sposób wyraża się kontrolujący, totalitarny stosunek do jednostki, której deklarowana w rozmaitych misjach i wizjach edukacji podmiotowość zamienia się w retoryczny żart i polityczną kpinę.

#### *Dyskurs dzieciństwa: dzieciństwo zamknięte i bezbarwne*

Dzieciństwo ukazywane w „Naszym elementarzu” jest w znacznym stopniu zamknięte w określonym obszarze znaczeń i doświadczeń traktowanych jako legalne i rzeczywiste: to przestrzeń możliwa do zmierzenia krokami (dom, pokój, kuchnia, szkoła, ulica, zagroda, pobliski park, plac zabaw, sklep). Dodatkowo jest to przestrzeń zredukowana do banału: pospolita, bezbarwna, wytrzebiona z przygody, tajemnicy, możliwości ekscytacji poznawczej i emocjonalnej, które dla rozwoju dziecka są tak witalnym i kluczowym stymulatorem. W taki sam zbanalizowany sposób ukazywane są nieliczne otwarcia na coś odświętnego, niecodziennego. Owe odmienności zostają odarte z jakiegokolwiek wyjątkowości, ale też z potencjału wnoszenia nowej wiedzy pojęć i znaczeń. Przykładowo: „Franek z tatą są na planie filmowym. Tu kręcony jest film fabularny pod tytułem >Kufer pełen tajemnic<. Mama Franka gra w nim królową elfów. Ubrana jest w zwiewną fioletową suknię. Kostium zaprojektowała babcia Franka. Zaraz mama powie: >Nie ufam Ci faunie. Kufer zostanie pod moją opieką<. Franek z ciekawością ogląda, jak pracuje mama”. Lub inny przykład: „Jest poranek, świeci słońce. Piotrek karmi swojego ulubieńca. Jest nim Promień, mądry i spokojny koń. Kiedy Piotrek woła >Stań!<, Promień staje. Kiedy mówi >Omiń kamień<, koń omija kamień. (...) Obok stoją inne konie. To Brunia i Gniada. Brunia spogląda w stronę stajni. Jest pogodnie, po niebie płyną obłoki. Wyglądają jak baranki leniwie spacerujące po niebieskiej łące”. Obezwładniającą czytelnika nudę pogłębia polecenie: „Namalujcie obrazek pod tytułem: >Spacer po niebieskiej łące<.”

Rzecz jasna, przestrzeń „na wyciągnięcie ręki” może wytwarzać intrygujące konflikty poznawcze, odnoszące się do takich zjawisk i fenomenów, jak przykładowo: procesy che-

miczne w kuchni, zoologia kałuży jako mikroekosystemu, rodziny o różnych strukturach, ustalanie, co się kryje w ścianie domu. Odkrywanie tego, co ukryte za codziennością, daje szansę na wykorzystywanie pojęć naturalnych (Wygotski) w procesach debaty rówieśniczej i wykonywania doświadczeń i eksperymentów, budowanie nowych struktur wiedzy i nowych sposobów operowania nimi. Wydaje się jednak, że autorki „Naszego elementarza” wobec żadnego z jego fragmentów tekstów nie zadały sobie pytania, czego nowego o otaczającym świecie dowiedzą z tego uczniowie. A jest to pytanie zasadnicze.

Sytuację ratują (chyba opracowane przez kogoś innego?) proponowane dzieciom eksperymenty przyrodnicze, o czym nieco dalej.

W „Naszym elementarzu” dzieciństwo jest definiowane przez spacer w pobliżu domu, parkowe ścieżki, posiłki. Elementarzowe dzieci nie odkrywają tajemnic otaczającego ich świata, nie przeżywają przygód, nie wkraczają w świat odkryć, nie budują, nie ruszają na wyprawy, nie zmagają się z niczym, nie pokonują barier i nie sięgają gwiazd. Przeżywają dzieciństwo, zajmując się czymś innym: zbierają kasztany, czytają, jedzą omlety, leżą w łóżku, bo mają katar, rysują, przechodzą przez jezdnię (prawidłowo, rzecz jasna), witają się, patrzą przez okno, myją ręce, spoglądają na ptaki w parku, spacerują z rodzicami. Dyskursywna informacja, w sposób ukryty przekazywana dzieciom, zawiera zalecenie:  **bądź wyciszony, opanowany, powściągliwy, nie ekscytuj się za bardzo światem, nie chciej go odkrywać ani zmieniać.** „Tu mam króliki a tam krowy. I domek Reksa kolorowy. Tyle tu kur, kosów i sójek. To jest mój dom. Tak mówi wujek.” Nic dodać, nic ująć.

„Uczący się” o swoich czytankowych kolegach uczniowie ani nie asymilują nowych informacji (bo ich po prostu nie ma), ani nie akomodują dotychczasowej wiedzy do tego, czego się dowiadują, bo nie dowiadują się niczego dla siebie nowego. Piagetowskie mechanizmy zamierają w bezruchu, struktury poznawcze paraliżuje nuda, a ciekawość poznawcza, przez Brunera traktowana jako podstawowa dla rozwoju poznawczego, nie ma szans na pojawienie się w szkolnej klasie.

#### *Dyskurs wiedzy: wiedza limitowana*

Uruchamiany w „Naszym elementarzu” dyskurs wiedzy pozostaje w ścisłym związku z dyskursami dziecka i jego dzieciństwa. Gdyby te ostatnie były definiowane z odwołaniem do metafory dziecka badacza i odkrywcy, który wspólnie z rówieśnikami i nauczycielem wkracza na ziemię nieznaną (a więc zgodnie z propozycją Davida Perkinsa – konstruktywistycznego ucznia aktywnego, ucznia społecznego i ucznia twórczego), również wiedzy przewidziana dla ucznia rozpoczynającego naukę szkolną nadano by zupełnie inny charakter. Dyskurs dziecka infantylnego, przeżywającego dzieciństwo zamknięte i zbanalizowane, wymusza niejako wiedzę ograniczoną, jałową, nieatrakcyjną poznawczo i rozwojowo.

Szukając odpowiedzi na pytanie, jaka wiedza jest dana w elementarzowej ofercie i jaki jest poznawczy horyzont, trzeba pamiętać, że w znacznym stopniu wiedza ta jest ograniczona polską podstawą programową. To ona ustala dopuszczalny zakres zagadnień, zakres zagadnień, rozmiar pola poznawczego i rozmach intelektualny, jaki może być rozwija-

ny w treściach kształcenia przeznaczonych dla dzieci. Każde wyjście ponad zakresło-ny w podstawie limit wiedzy i kompetencji, obwarowano, w komentarzu do podstawy autorstwa Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, wymogiem opracowania programu autorskiego (który, rzecz jasna, podlega kolejnym oświatowym działaniom kontrolnym i wersyfikacyjnym) z dokładnym rozbiem na czas realizacji w latach, miesiącach, tygodniach i dniach (Gruszczyk-Kolczyńska, <http://men.gov.pl/images...>, s. 60).

Z ministerialnie kontrolowanym limitem wiedzy różni autorzy podręczników dla klas początkowych radzą sobie różnie. Znani są autorzy podręczników, którzy próbują dość sensownie przełamać bariery programowe i omijać infantyilizującą racjonalność podstawy, natomiast „Nasz elementarz” jest w swoich rozległych zakresach przejawem uległości i bezradności wobec ograniczeń podstawy.

Te ograniczenia wyrażają się w infantylnych czytankach, w koncentracji na nazwach zamiast na zjawiskach, w nagminnie stawianych pozornie perspektywicznych pytaniach: „Co wiecie o... (np. dinozaurach, koniach, ómach itp.)? Czego jeszcze chcielibyście się dowiedzieć?”, z których nic nie wynika, bo nie prowadzi do zmiany zaplanowanych treści i edukacyjnej odpowiedzi na to zapotrzebowanie uczniów. To ważna lekcja dla dzieci: dowiadują się z niej, że nawet jeśli ktoś je pyta o ich potrzeby i zainteresowania, nie warto o nich mówić, bo w rzeczywistości nikogo one tak naprawdę nie obchodzą.

Optymistycznym i zdecydowanie wyróżniającym się wyjątkiem w ministerialnym podręczniku są eksperymenty przyrodnicze, które po korektach wzbogaciły drugą wersję pierwszej części elementarza i występują w różnych miejscach kolejnych części. Ich status jest niejednoznaczny. Zarówno ich liczba (znacznie większa niż ta znana z polskich klas początkowych), zakres (nie tylko przyroda ożywiona, tradycyjnie faworyzowana w polskiej wczesnej edukacji, ale także nieożywiona), jak i dobór (efekty niektórych eksperymentów będą z pewnością zaskakujące dla dzieci), powodują, że ten obszar trzeba uznać za duży krok naprzód i najmocniejszą (czy raczej – jedyną mocną) stronę „Naszego elementarza”. Ale stanowią one jakby sztucznie dodany element tzw. zintegrowanego tematu, bo przedmiotem zajęć nie staje się pogłębione badanie określonych zjawisk. Są jakby ciekawostką, rodzajem urozmaicenia zajęć, a nie przejawem ich filozofii edukacyjnej. Dlatego bardziej dowodzą pewnego wyłomu w przejawianym dyskursie wiedzy, niż świadczą o odejściu w całości podręcznika od infantyilizującego dyskursu dziecka.

Niestety, aktywność ucznia polegająca na samodzielnym poznawaniu, wyjaśnianiu i interpretowaniu świata, występuje w „Naszym elementarzu” wyłącznie w tym „ciele obcym”, jakim są te eksperymenty. Poza nimi uczeń ani w zakresie języka, ani tekstu literackiego, ani matematyki, ani wiedzy społecznej, ani świata wartości nie ma możliwości czynienia aktywnych postępów.

Poza eksperymentami wiedza przewidziana dla ucznia w czytankach jest bardzo elementarna (typu: lis mieszka w norze, rak w stawie, a pszczoła w ulu). I nie chodzi tu o samego lisa czy pszczołę. Kontrapropozycją nie ma być budowa mitochondriów. Chodzi o to, że o pszczole czy lisie można by uczyć się zupełnie inaczej. O tym, że lis mieszka w norze uczą się trzylatki (to dla nich jest na przykład popularna układanka „Zwierzaki: ich domki



i kryjówki”). Ale już konstrukcja nory lisa czy rytuały zachowań pszczół bardziej spełniałyby wymagania poznawcze dziecka rozpoczynającego naukę w szkole.

W czasie pobytów studyjnych w Wielkiej Brytanii obserwowałam liczne lekcje, w czasie których najmłodszy uczeń zajmował się aktywnością badawczą. Na jednej z nich realizowano element *National Curriculum* zakładający, że w klasach początkowych uczniowie poznają i badają procesy życiowe. Angielskie sześćo- siedmiolatkowie obserwowały w małych grupach ślimaki przyniesione przez nauczycielkę (ich budowę, poruszanie się po różnych powierzchniach, zachowanie w słoiku z zielenią). Ich zadaniem było ustalenie, jakie cechy musi mieć środowisko, w którym ślimakowi dobrze się żyje. Potem z udostępnionych do samodzielnego przeglądania powielonych materiałów ze zdjęciami dowiedziały się o bogactwie odmian ślimaków, w tym o afrykańskim ślimaku – gigancie, o tym, jak ślimaki oddychają, wachają, widzą, o tym, że nie opiekują się potomstwem, o roli epi-fragmy, którą ślimak zasklepia wlot do muszli, by przetrwać okres zimowy. Na kolejnych zajęciach dzieci tworzyły własne książeczki popularnonaukowe o ślimakach. Na zajęciach wystąpił element badawczy i twórczy, a poziom motywacji i zaciekawienia był wysoki.

Polski rówieśnik już na szczęście nie natknie się w skorygowanej wersji „Naszego elementarza” na materiał o ślizgającym się ślimaku (przypomnę usunięty z powodu wątpliwości co do praw autorskich komiks o ślimaku, który wszedł na maślaka i o rozmowie, jaką prowadzili: Ktoś ty? Jestem ślimak Staś. A ja maślak Jaś. Ale ślisko! Ajajaj! Oj!). W końcowej części tej pouczającej i intelektualnie ubogacającej historii ślimak spada z maślaka). Jednak nawet teraz elementarz jest przepelniony czytankami o żałośnie ograniczonej wiedzy, w żaden sposób nieprzystającej do możliwości i potrzeb intelektualnych uczniów rozpoczynających naukę.

W wielu miejscach „Naszego elementarza” oferowana wiedza o rzeczywistości społecznej i przyrodniczej nie przekracza poziomu rozumienia cztero- pięcioletka, a czasem nawet młodszego dziecka. Ponieważ obraz normy kompetencyjnej dziecka i jego potencjału jest ustalony w infantyliżującym dyskursie, owo zaniżenie może stawać się normalizującym hamulcem rozwoju.

W ministerialnym elementarzu zaniżonemu limitowi wiedzy towarzyszy jej fragmentaryzacja. Podział wiedzy na niepowiązane ze sobą elementy informacji ma swoje dwa źródła. Pierwszym jest tzw. integracja treści nauczania zadekretowana reformą, wprowadzoną w roku szkolnym 1999/2000 przez MEN. Błędne założenia teoretyczne, będące mieszkanką braku wiedzy i potocznych urzędniczych opinii (Klus-Stańska 2014; Zalewska 2003) i wynikający z tego brak jakiegokolwiek koncepcji integracji spowodowały, że deklarowane scalenia przybrało postać całkowitego bałaganu i serwowania w szkole niczym ze sobą niepowiązanych aktywności. Osią konstrukcyjną „Naszego elementarza” jest właśnie taki model beładnej aktywności, gdzie treści polonistyczne, matematyczne, przyrodnicze, społeczne, artystyczne są przemieszane nie dla lepszego poznania określonego fragmentu świata, ale dla uzyskania sztucznego efektu braku podziału na przedmioty nauczania.

Drugą przyczyną dezintegracji wiedzy jest jej znaczne nasycenie wiedzą nazewniczą, składającą się z nazw i encyklopedycznych faktów do zapamiętania. W efekcie mamy

do czynienia ze zbiorem bitów odrębnych wiadomości o nikłej wartości poznawczej. Co bowiem dla rozumienia zjawisk, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, uogólniania obserwacji, tworzenia przypuszczeń i przewidywań, rozpoznawania reguł i mechanizmów (a więc dla wszystkiego, co dotyczy nie pamięci, ale procesów myślenia) ma poznawanie nazw, takich jak: kos, sroka, sójka, dziewanna, gawra, watra, smrek, którym nie towarzyszy analizowanie żadnych zjawisk? Jednocześnie wiedzę siedmiolatków organizuje się wokół nazw doskonale już dzieciom znanych: osa, lis, pszczoła, mrówka, biedronka, motyl itd., które również podlegają tylko wymienianiu. Myślenie i pytajność ucznia są wypierane przez wysiłek zapamiętania niepowiązanych ze sobą terminów.

Wiedza nazewnicza to wiedza łatwa do kontroli, a ponieważ jest podatna na trywialne przeoczenia i omyłki, daje kontrolującemu narzędzie osądzania, a kontrolowanemu poczucie przypadkowości skutków zachowań. Karanie błędów umacnia władzę nauczyciela i poczucie niepewności ucznia.

Również w takich obszarach jak matematyka oferta polskiej wczesnej edukacji jest niepokojąco niska. I tu także głównym źródłem ograniczeń jest podstawa programowa. Treści programowe z matematyki na przestrzeni ostatnich 20 lat zostały ostatnio dokładnie przeanalizowane przez M. Dąbrowskiego (2013). Jak autor dowodzi, posługując się precyzyjną analizą dokumentów programowych, kolejne rządowe reformy przynosiły stopniowe zmniejszanie zakresu liczbowego dostępnego dzieciom, eliminację operacji i algorytmów działań, redukowanie zakresu treści i tak bardzo ubogiej w polskich lasach początkowych geometrii, ograniczenie zadań tekstowych wyłącznie do najprostszych. Ogólnie, jak podsumowuje M. Dąbrowski, oczekiwania, jakie mamy obecnie wobec ucznia kończącego trzecią klasę, są takie, jakie w 1992 r. mieliśmy wobec absolwenta klasy pierwszej, co przełożyło się zresztą na fatalne wyniki naszych dziesięciolatków w badaniu TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), w którym w zakresie kompetencji matematycznych polscy uczniowie znaleźli się poza Europą, wyprzedzając jedynie Turcję, Azerbejdżan, Chile, Tajlandię, Armenię (<http://www.men.gov.pl/index.php...>).

„Nasz elementarz” jest przykładem wzorowej służby na rzecz hamowania i obniżania kompetencji matematycznych polskich uczniów. Nie tylko oferuje im wiedzę i umiejętności, które już dawni posiadli (przez cały rok autorki przewidziały dla dzieci sześćo- siedmioletnich opanowanie liczenia w zakresie 20), ale dość bezwstydnie manifestują swoją świadomość tego, że jest to chybiona prezentacja treści, bo uczniowie mają daleko bardziej rozwinięte możliwości. Ta świadomość wyraża się w nieustannym mieszanu zadań i poleceń z niższego pułapu oczekiwań z tymi, które związane są z wyższym stopniem wprawy i zaawansowania matematycznego, na przykład: jeszcze przed wprowadzeniem liczby 4 dzieciom pokazano tygodniowy kalendarz pogody. W ciągu tygodnia tylko jeden dzień był słoneczny. W pozostałe dni niebo było bardziej lub mniej zachmurzone. Jednym z zadań dzieci jest odpowiedź na pytanie: „Ile było pochmurnych dni?”. A to tylko jeden z łagodniejszych przejawów jawnego lekceważenia kompetencji dzieci, których autorzy elementarza są świadomi, nie mając jednak zamiaru ich respektować. Oto jeden z „ciekawszych”: tuż przed wprowadzeniem liczby 1 w elementarzu znajduje się

ilustracja przedstawiająca wnętrze kwaciarni. Narysowane są tam pojemniki z kwiatami i podanymi cenami (1 zł, 2 zł, 3 zł, 4 zł, 5 zł). Mama małej dziewczynki wybrała sobie 5 irysów. Na pojemniku z irysami widnieje cena 3 zł. Pod ilustracją czytamy: „To mama i Mila. Mila to siostra Iwony. Mama kupiła irysy. Ile zapłaciła?”. Za to dwanaście stron dalej mamy inną ilustrację: jest na niej plecak, hulajnoga, skakanka, deskorolka, rakietka tenisowa i dwie piłki. Zadaniem dzieci jest policzyć (?), ile jest każdego sprzętu. Trudno dostrzec tu jakąkolwiek logikę budowania treści matematycznych.

Ten legitymizowany przez MEN zwyczajny – i przez to tym bardziej budzący niesmak – brak uczciwości wobec całych roczników dzieci dowodzi silnej dyskursywności wiedzy oferowanej przez „Nasz elementarz” i jej podległości wobec mechanizmów władzy. Tam, gdzie w miejsce dyskursu do głosu dopuszczono by kryteria merytoryczne, taki projekt matematycznego zamętu nie miałby żadnych szans na zaistnienie.

Koncepcja wiedzy (poza wąskim marginesem propozycji doświadczeń przyrodniczych) oparta na wizji jej budowania z całkowitym pominięciem relacji między strefą aktualnego i najbliższego rozwoju, bez respektu dla pojęć naturalnych i wiedzy osobistej dzieci, bez zgody na ich intuicje i samodzielne budowanie umysłowych reprezentacji rzeczywistości (np. w matematyce enaktywnych, ikonicznych i symbolicznych) to koncepcja, która wyrosła z potrzeby zadowolenia MEN i sprostania nieopatrznie rzuconej obietnicy przez premiera Donalda Tuska.

W rezultacie uczeń otrzymuje ważną dla siebie informację: **wiedza to nie to, co wiesz i umiesz, ale to, co wolno ci wiedzieć i umieć**. Na bycie kompetentnym, samodzielnym, myślącym i krytycznym nie ma zapotrzebowania na zajęciach prowadzonych według „Naszego elementarza”. Aby odnieść na nich sukces, trzeba mieć dobrą pamięć, udawać, że się nie wie, nigdy nie wskazywać na absurdalność istniejących ograniczeń i patrzeć na usta władzy (tu: nauczyciela), by odgadnąć, co teraz wolno, a czego nie wolno wiedzieć, rozumieć i robić. To jednoznaczne przesłanie socjalizacyjne i wychowawcze.

### *Spójna niespójność dyskursów*

Wskazane wyżej dyskursy charakteryzuje specyficzne połączenie niespójności zewnętrznej i spójności wewnętrznej. Są one niespójne z pedagogiką, psychologią rozwojową (a nawet z oficjalnymi wymaganiami dojrzałości szkolnej), kontekstem kulturowym, wnioskami płynącymi z krajowych i międzynarodowych badań nad kompetencjami uczniów klas początkowych.

Pozostają natomiast silnie sprzężone ze sobą, tworząc spójny system koncepcji nauczania początkowego. Ta spójność decyduje o ich totalnym charakterze. Cechuje je sztywne – choć ukryte – zdefiniowanie ram kompetencyjnych, a w zakresie aktywności poznawczej ucznia limitowanie dwóch obszarów: wiedzy o rzeczywistości oraz intensywności potencjalnej zmiany poznawczej.

Niespójność jest zawsze przejawem czegoś. Czego? Można by powiedzieć: presji czasu, niestaranności, niekompetencji, nadmiernej resortowej pewności siebie, populizmu. Ale chyba działa tu jeszcze jedna ważna przyczyna, bo nie jest proste wymyślenie czegoś nie-

logicznego, sprzecznego z wszystkimi danymi naukowymi, oświatowymi, nieadekwatnego wobec rzeczywistości, w jakiej funkcjonujemy. Tą przyczyną jest ukryta norma konstruowania obywatela: od dziecka. Może nie z mlekiem matki, ale z pierwszą literą elementarza tego rodzaju normalizacja wyznacza osobowościową i umysłową trajektorię biograficzną.

Widoczna na każdym kroku w „Naszym elementarzu” kontrola i zamykanie możliwości prowadzić muszą do radykalnego ograniczanie możliwości dzieci. Nie jest to bowiem kontrola rozumiana jako monitoring (czuwanie, rozpoznawanie, wspieranie w kierunku negocjowanej zmiany), ale jako sterowanie, limitowanie, ograniczanie, zamykanie alternatywnych możliwości, wygaszanie potencjału. Trudno uznać to za przeoczenie.

Wolność manifestowania posiadanej wiedzy i kompetencji obnażyłaby pozorność podręcznika. Jeśli podstawa programowa, będąca fundamentem dla tego podręcznika, nie wyprzedza poziomu osiągnięć pozaszkolnych dzieci i nie należy do ich strefy najbliższego rozwoju (nie jest nawet z obszaru strefy aktualnego rozwoju, ale należy do czegoś, co można nazwać strefą minionego rozwoju) – to rząd serwuje trzy lata pozorowania edukacji i uwsteczniania rozwojowego.

Nie jest to czas jedynie zmarnowany, choć trzy lata braku edukacji, trzy lata poznawczego bezrobocia, ukrywania rzeczywistych kompetencji, to zatrwająco wymiar nierówności intelektualnego. Niestety, również najgorsza jakościowo edukacja pozostawia głębokie ślady w psychice i w umysłach dzieci.

„Nasz elementarz” jest tak zły, że wzbudził realny „partyzancki opór” części nauczycieli, czyli przedstawicieli zawodu, który z reguły łatwo poddaje się bezwolnie biurokratycznemu naciskowi. Obywatelskie nieposłuszeństwo to bodaj pierwsza taka reakcja środowiska nauczycieli wczesnej edukacji, z których część – zmuszona odgórną decyzją do korzystania z „Naszego elementarza”, wyjaśniła rodzicom, że dzieci i tak będą się uczyć z innych „przemycanych” im materiałów.

## Podsumowanie

Analiza polskich podręczników dla klas początkowych, przeprowadzona nie tak dawno przez E. Zalewską (2013), doprowadziła ją do konkluzji, że mają one określoną orientację w czterech zakresach: statusu ontologicznego, podstaw dyskursywnych, koncepcji socjalizacji i koncepcji uczenia się. Ta orientacja wyraża się odpowiednio w budowaniu podręczników w duchu ontologicznego idealizmu (a nie realizmu), ideologicznego konserwatyzmu (a nie liberalizmu), socjalizacji osadzonej w myśleniu strukturalno-funkcjonalnym (a nie interpretatywnym) i dydaktyce inspirowanej behawioryzmem (a nie konstruktywizmem). Jak podsumowuje w swojej książce, ten model wskazuje na niski socjalizacyjny potencjał podręczników<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Tu zaznaczyłabym jedynie, że krytyczne wskazanie konserwatyzmu jako ograniczającego edukacyjnie może być dyskusyjne, gdyż – choć konserwatystką nie jestem – jest to równoprawna ideologia w pluralistycznym świecie demokracji. Niepokoi raczej brak zróżnicowania ideologicznego niż ocena konserwatyzmu jako dyskursu „gorszego”, cokolwiek miałoby to oznaczać.

Z kolei badania M. Wiśniewskiej-Kin pokazują głęboki rozdźwięk między ofertą znaczeń zawartych w podręcznikach a dyskursem podejmowanym przez dzieci w warunkach odmiennych od lekcyjnych. Ów rozdźwięk polega na budowaniu dyskursu podręcznikowego w racjonalności znacznie mniej rozwiniętej i o wiele słabiej złożonej w porównaniu z racjonalnością, z której wyrasta dyskurs dziecięcy. Rozbieżności nie wyrażają się tylko w poziomie treści pojęć (znaczenia podręcznikowe są wyraźnie zinfantylizowane wobec dziecięcego rozumowania), ale też problematyczne w świetle wartości i moralności. Są zamknięte, stereotypowe, zorientowane na konformizm oraz unifikację świata społecznego i myślenia o nim, pełne przekłamań i trywializacji. Innymi słowy, jak wynika z jej analiz, szkoła próbuje nauczać dzieci treści, które znajdują się znacznie poniżej tego, co dzieci już wiedzą i umieją, i – co chyba jeszcze bardziej niepokojące – usiłuje narzucić obraz świata daleki nie tylko od rzeczywistości (bo uproszczony i zbanalizowany), ale także daleki od wartości demokratycznych: równości, wolności, tolerancji, szacunku dla odrębności i ludzkich praw. Jest miejscem nie tylko oglupiania dzieci, ale ich ewidentnej dyskryminacji, odbierania im prawa głosu na temat rzeczywistości, jaką znają i jakiej doświadczają, stojąc w całkowitej sprzeczności z przyjętymi na siebie zadaniami i zobowiązaniami społecznymi. Proponuje edukację zawężoną, nerefleksyjną, socjalizującą w zakłamaniu i stereotypizacji. Po raz kolejny szkoła okazuje się obciążona stygmatem fikcyjności, o jakim szeroko piszą Sz. Wróbel i R. Nawrocki w pracy „Szkoła jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji”, czy pozoru edukacyjnego, analizowanego w różnych aspektach przez autorów tekstów w zbiorze pod redakcją M. Dudzikowej i K. Knasieckiej-Falbińskiej (2013).

Opisane w książce M. Wiśniewskiej-Kin badania stanowią silny kontrargument dla swoistego konceptu ministerialnego, zgodnie z którym polska Podstawa programowa nie stanowi punktu wyjścia dla nauczyciela (określonego minimum), ale wyznacza góry limit tego, czego dzieci mogą się w szkole uczyć. Pokazują one ryzyko cofania w rozwoju dzieci przez edukację wczesnoszkolną wskutek oferowania im programu znacznie poniżej ich kompetencji i zakazu jego przekraczania.

Ogólny ogląd „Naszego elementarza” i głosów na jego temat może dać mylne wrażenie, że coś w nim drgnęło. Nie jest ani za bardzo idealistyczny, ani konserwatywny, bo Episkopat nie jest z niego zadowolony. Nie jest też behawiorystyczny, bo zaburzona jest w nim kluczowa dla behawioryzmu kolejność kroków. Nie jest wpisany w myślenie funkcjonalistyczne, bo jego zawartość – o czym dokładniej nieco dalej – jest niespójna z zakładanymi w systemie oświatowym kompetencjami dzieci przychodzących do szkoły. Problem jednak w tym, że darmowy podręcznik nie jest też ani realistyczny, ani liberalny; nie jest też ani interpretatywny, ani konstruktywistyczny. Jest po prostu nijaki, bezładny, niespójny, krótko mówiąc – edukacyjnie bełkotliwy. Ministerialny produkt znakomicie reprezentuje wszystkie cechy podręcznikowej szmiry i edukacyjnych zagrożeń rozwojowych, o jakich mowa w badaniach nad tym elementem wczesnej edukacji. Jest wyrazem rozbuchanej potrzeby kontroli i wygaszania potencjału społecznego.

Podręczniki są zawsze wyrazem standaryzacji. Takie też są historyczne źródła podręcznika, w tym szczególną rolę odegrało wynalezienie druku, który umożliwił upowszechnianie tego samego dla wielu, oraz edukacja powszechna i obowiązkowa, której model wykrystalizował się ostatecznie w XIX wieku. Podręcznik, skonstruowany dla takich potrzeb, to określonego rodzaju tekst kulturowy, który cechuje się specyficznymi strategiami wyboru tematów, stylem ekspresji, wariantem semiotyki estetycznej i ładunkiem manifestowanych wymagań wobec czytelnika. Choć, oczywiście, trzeba zachować świadomość, że również w obrębie tego modelu występują wyraźne zróżnicowania (czego badaniem zajmuje się m.in. E. Zalewska 2013). Polski wariant koncepcji podręcznika nie wypada zresztą w tych rozróżnieniach korzystnie.

Taki model – jak można z pewną tolerancją uznać – odpowiadał potrzebom kulturowym edukacji do połowy XX wieku. Krytyka podręczników jako hamulca rozwoju uczniów sięga nawet wcześniejszego okresu i była typowa dla całego Nowego Wychowania. Ale z pewnością od połowy ubiegłego wieku lawinowo narastają cechy kultury, które także od tej właśnie strony ukazują podręcznik jako co najwyżej drugorzędny element edukacji. Są to takie cechy, jak dynamika zmienności rzeczywistości, pojawiające się nowe technologie i rosnące zapotrzebowanie na interaktywny kontakt z materiałem edukacyjnym.

Jeśli już ministerstwo dużego kraju europejskiego chciało coś sensownego zrobić dla edukacji, to z pewnością powinien być to krok w kierunku rezygnacji z podręcznika, a nie upowszechniania czegoś, co przypomina wzorce dziewiętnastowiecznych materiałów dla najmłodszych uczniów i zbudowane jest w racjonalności alfabetyzacji społeczeństwa, które ma ograniczony kontakt ze słowem drukowanym, a wśród rodziców uczniów dominuje grupa osób niepiśmiennych.

Stoimy chyba w obliczu jednego z większych oświatowych skandali resortowych, który dzień po dniu skazuje już teraz setki tysięcy uczniów na codzienne ograniczanie potencjału umysłowego, emocjonalnego i społecznego w wyniku kontaktu z tym podręcznikiem (przypomnijmy, że według danych „Dziennika Gazeta Prawna” w roku szkolnym 2014/2015 do szkół miało pójść ponad pół miliona dzieci (<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja...>)).

„Nasz elementarz” jest rodzajem symbolu, jest wizytówką polskiej edukacji (już się pojawił na szkoleniu dla nauczycieli w Wielkiej Brytanii: wspomniana wcześniej strona o chorobie chłopca została przedstawiona jako przykład kuriozalnego ograniczania dzieci). Nawet jeśli fatalnych podręczników mieliśmy sporo, to MEN namaścił ten rodzaj nieudacznictwa edukacyjnego, nadał mu rangę wzorca i idei narodowej.

## Literatura

Appelt K. (2005), *Wiek szkolny – szanse rozwoju*. W: A. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka – szanse i zagrożenia rozwoju*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



- Chmura-Rutkowska I. (2002), „*Fartuchowce*” i strażacy – czyli pleć w elementarzu. „Forum Oświatowe”, 27 (2).
- Dąbrowski M. (2013), *(Za)trudne, bo trzeba myśleć. O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa, IBE.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska (red.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Foucault M. (2009), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Friedman M. i R. (2009), *Wolny wybór*. Sosnowiec, Wydawnictwo Aspekt.
- Geary D.C. (1994), *Children's mathematical development: Research and practical applications*. Washington, American Psychological Association.
- Grennon Brooks J., Brooks M.G. (1999), *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hanisz J. (2005), *Podręcznik*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jadallah E. (2000), *Constructivist learning experiences for social studies education*. „Social Studies” 91, nr 5.
- Kaesler D. (2010), *Weber. Życie i dzieło*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Klus-Stańska D. (2014), *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2010), *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i zniechęcenia*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Klus-Stańska D. (2013), *Szkola, jakiej nie znalazłam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*. W: H. Červinkova, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kumiński M. (1980), *Myślenie modelowe w socjologii Maxa Webera*. Warszawa, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Łaciak B. (2011), *Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych*. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Marszałek M. (2000), *Pleć jako element obrazu świata we współczesnych elementarzach polskich*. Acta Universitatis Wratislaviensis, tom 13, Wrocław.
- Neisser U. (1967), *Cognitive psychology*. New York, Appleton Century Crafts.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowicka M. (2003), *Ukryty program edukacji do innego na przykładzie podręczników szkolnych dla dzieci*. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczne i kulturowe wymiary przekazu*. Białystok, Trans Humana.

- Pankowska D. (2009), *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*. W: L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności?* Warszawa, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Perkins D. (2006), *Constructivism and troublesome knowledge*. W: J.H.F. Meyer, R. Land (red.), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge*, London – New York, Routledge.
- Philips D.C. (1995), *The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism*. „Educational Researcher”, 24 (7).
- Ritzer G. (2004), *Klasyczna teoria socjologiczna*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Staniszkis J. (1989), *Ontologia socjalizmu*. Warszawa, Wydawnictwo In Plus.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pjadocentryzmu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wróbel Sz., Nawrocki R. (2010), *Szkola jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*. Poznań – Kalisz, Wydawnictwo WPA.
- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych dla klas początkowych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zalewska E. (2003), *Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego – rekonstrukcja przez powrót do źródeł*. W: D. Klus-Stańska, M.S. Szymański, M.J. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Załęski P. (2003), *Typy idealne w socjologii religii Maxa Webera: Analiza struktury kategoryzującej pole religijne*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 224.
- Życiński J. (1993), *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

### Źródła internetowe

- Bäcker R. (2010), *Czym jest teoria w politologii? O znaczeniu kategorii typu idealnego*. Wystąpienie na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Czym jest teoria w politologii?”, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 12 maja 2010. [http://wnpid.amu.edu.pl/attachments/787\\_Prof.%20Backer%20-%20referat.pdf](http://wnpid.amu.edu.pl/attachments/787_Prof.%20Backer%20-%20referat.pdf) [dostęp 25. 11. 2014].
- Gruszczuk-Kolczyńska E. Komentarz do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej. [http://men.gov.pl/images/ksztalcenie\\_kadra/podstawa/1c.pdf](http://men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/1c.pdf). [dostęp 2. 09. 2014].
- <http://www.men.gov.pl/index.php/badania-i-analazy/616-umiejtnosci-dziesieciolatkow-badania-pirls-i-timss-2011> [dostęp 11. 10. 2014].
- [http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103085,16769082,Bp\\_Mendyk\\_sie\\_oburza\\_\\_W\\_\\_Naszym\\_Elementarzu\\_\\_jest.html](http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103085,16769082,Bp_Mendyk_sie_oburza__W__Naszym_Elementarzu__jest.html) [dostęp 10. 10. 2014].
- [http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701182,pol\\_miliona\\_pierwszoklasistow\\_pojdzie\\_do\\_szkol\\_w\\_2014\\_roku.html](http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701182,pol_miliona_pierwszoklasistow_pojdzie_do_szkol_w_2014_roku.html). [dostęp 30. 04. 2013].