

Zagubione wartości – mądrość, krytycyzm i refleksyjność w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej

[...] ok. 400 tys. dzieci pierwszy raz pójdzie do szkoły. Będą miały nowe tornistry i elementarze, ale słusznie pan pyta, czego im zabraknie. Kiedy patrzę na absolwentów szkół średnich i uniwersytetów, to myślę, że mądrości. W procesie kształcenia to pojęcie znika, być może już nawet znikło, zostało zastąpione cywilizacją wiedzy.

T. Gadacz (2014: 21)

Rola podręczników w tworzeniu obrazu świata i normatywnej wizji dziecka

Podręczniki stanowią ukonkretniony i dostosowany do poziomu odbiorców zbiór informacji, pozostający w związku z programem nauczania na danym szczeblu kształcenia. Wprowadzenie na rynek wydawniczy ministerialnej propozycji *Nasz elementarz* zachęca do refleksji i nowych odczytań znaczenia oraz funkcji tych początkowych książek w życiu ucznia. Założyć należy, iż obrazy i teksty zawarte w podręcznikach tworzą logiczny, koherentny obraz rzeczywistości – otoczenia dziecka. Stanowią one może matrycę w znaczny sposób strukturyzującą jego aktualne i późniejsze doświadczenia w poznawaniu oraz interpretowaniu świata, gdyż elementarze są jednymi z pierwszych książek, trafiających w ręce 6- i 7-letnich czytelników. Trafnie charakteryzuje istotę owego pierwszego kontaktu dziecka ze słowem pisany J. Papuzińska (1988: 21): „do zespołu cech tak zwanego naiwnego stosunku do dzieła literackiego zalicza się taką intensywność funkcjonowania mechanizmów projekcji i identyfikacji, która doprowadza do traktowania przeżyć literackich na równi z realnymi”. Teksty czytanek to właśnie teksty sprzyjające specyficznej instytucjonalnej inicjacji literacko-społecznej, w których dziecko – inaczej niż w przypadku baśni, opowiadań, wierszyków oraz innych reprezentatywnych wytworów literatury dla dzieci (Baluch, 2005) – nie może swobodnie i samodzielnie dokonywać wyboru atrakcyjnych i ważnych dla niego treści, pomijając marginalne i nierealistyczne.

Czytanki to także niekiedy pierwsze teksty otwierające dziecku drogę do wiedzy i do mądrości. Podręczniki pełnią rolę w sprawowaniu symbolicznej kontroli nad umysłami uczniów, mogą być źródłem narzucania i porządkowania wiedzy dzieci według określonych schematów (Bernstein, 1990). Ich zawartość wyznacza „treść i zakres znaczeń społecznych, które dziecko przyjmie jako ważne i legalne”

(Klus-Stańska, 2004: 24). Obrazy i informacje, zaszczerpione dzięki podręcznikom w umysłach najmłodszych odbiorców, pełnią także rolę prymitywnych teorii społecznych – dostarczają matryc i wzorów postępowania, wartościowania, predykcji przyszłości. Istotne są więc zarówno pytania, jaka jest wizja rzeczywistości – Polski, Europy i świata – przedstawiana na kartach podręczników, ale także, jaką wizję – ideał dziecka oraz dorosłego – propagują te specyficzne książki. Jest bowiem truizmem stwierdzenie, że z kart podręcznika wyłania się także wzór „dobrego ucznia”, „prawidłowego dziecka”, „właściwej rodziny”, „wzorcowego nauczyciela”, który pełni rolę stereotypizującą (Landau-Czajka, 2002).

Czemu więc służą podręczniki? W jakie wartości wyposażają odbiorców, jakie postawy kształcą? Czy rację ma M. Nussbaum (2008: 44), charakteryzując wykorzystywane w kształceniu lektury jako dające „pozór mądrości”, która usypia „czujność ucznia, nakłaniając go do biernego polegania na słowie pisanym”? Podręcznik widziany w tej perspektywie zawsze będzie narzędziem mniej lub bardziej widocznej socjalizacji, której celem jest wychowanie zgodnie z jawnymi lub ukrytymi celami społeczno-politycznymi. Jest także nośnikiem stereotypów (Maass, Arcuri, 1999), bowiem stereotypowe przekonania przekazywane mogą być także w rozmowach o tekstach, ale także w samych książkach (w tym w podręcznikach), tworząc w ten sposób „informacyjną autostradę, po której rozprzestrzeniają się stereotypy społeczne” (Stangeor, Schaller, 1999: 22).

Niniejsza analiza roli podręczników we wprowadzaniu dziecka w świat mądrości będzie raczej przybliżeniem niż kompletną i wyczerpującą diagnozą problemu, bowiem cytując J.J. Szczepańskiego (1980: 207–208):

Pisanie o mądrości jest wielkim ryzykiem. Bowiem to, co napiszesz, musi być swego rodzaju metamądrością. Nie można mądrości opisywać w sposób głupi, gdyż wtedy nie pokażesz tego, czym ona jest naprawdę. Będzie to wizja głupca nie rozumiejącego mądrości prawdziwej, minie się z celem, a zamiar okaże się ponad siły. Trzeba więc albo wielkiej mądrości, albo wielkiego zarozumiałstwa, by pisać o mądrości, i oczywiście to, co tu zostało napisane, jest przejawem zarozumiałstwa. Bowiem pisanie o mądrości jest zadaniem niewykonalnym.

Dlatego tematem tego rozdziału nie będzie przedstawienie filozoficznej koncepcji mądrości, a jej operacjonalizacja oparta zostanie jedynie na pedagogicznych, psychologicznych kontekstach opisu tego stanu, który jako jedna z podstawowych kategorii refleksji filozoficznej wymyka się jednoznacznej definicji.

W kontekście przytoczonej opinii J.J. Szczepańskiego celem badań nie będzie zatem ocena „mądrości” podręczników, ani zawartych w nich szczegółowych poleceń. Wynikiem analizy będzie ujawnienie rodzaju oraz częstości aktywizowania i opisywania w podręcznikach kategorii związanych z procesem *z d o b y w a n i a* mądrości, przede wszystkim dzięki wiedzy, refleksyjności i krytycyzmowi. Przegląd tematów pojawiających się w elementarzach – ich analiza – umożliwi też stwierdzenie, jakie wzorce zachowań oraz ideały moralne, łączone z mądrością, są przekazywane uczniom, a także w jakim kierunku ewoluują. Dlatego rozważania uwzględniały czynnik temporalny (porównanie podręczników reprezentatywnych dla różnych

okresów w edukacji). Badania zostały także zainspirowane pytaniami: Jakie działania/zachowania uprawomocnia podręcznik? Jak powinno zachowywać się mądre dziecko? Jaki jest ideał „wzorowego ucznia”? Jakie emocje i w jakich kontekstach wyrażają postaci dziecięcych bohaterów podręcznika? Celem analiz jest także demistyfikacja obrazu świata, społeczeństwa, życia rodzinnego, jaki faktycznie przekazuje się najmłodszym w podręcznikach w kontekście rozważań o mądrości. Badania skoncentrowano więc na uwydatnieniu roli dorosłego/nauczyciela w nabywaniu przez dzieci wiedzy i mądrości. Pochodną takiego celu są pytania: Kto uczy dzieci mądrości i jakiej? Jakie cechy, działania i opinie, łączone ze zdobywaniem mądrości, można zauważyć w tematyce/treści tekstów, obrazów oraz poleceń w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej? I wreszcie: Jaką mądrość promuje podręcznik, w jaki sposób wprowadza dziecko w świat wiedzy i mądrości, jakie postacie są nośnikami mądrości – mądrych decyzji, mądrego zachowania oraz refleksyjnego zdobywania wiedzy?

Przyjętą metodą badawczą będzie krytyczna analiza kontekstu i treści przekazu werbalnego i niewerbalnego, reinterpretacja jego sensu, dotarcie do „struktury głębokiej” znaczeń, symboli, archetypów. Tropy tych poszukiwań trafnie scharakteryzował P. Ricoeur (1989), przyjmując, że prawdziwego odczytania tekstu podręczników można dokonać poprzez restaurację sensu (odnowienie sensu) i jako demistyfikację założeń (dotarcie do ukrytych przesłań). Podkreślić także należy, że badacz procesów społecznych przystępując do deskrypcji zjawisk edukacyjnych, nigdy nie będzie całkowicie bezstronny i obiektywny (choć ważnym zabiegiem jest uświadomienie sobie własnych przedzałożeń kategoryzacji – uwikłań światopoglądowych, metodologicznych – własnego paradygmatu badawczego). Jednak w przypadku omawiania tak współczesnego problemu, jakim są podręczniki, niezmiernie ważne jest staranie, aby maksymalnie uwolnić się od politycznego kontekstu przedmiotu badań (a szczególnie od aktualnej dyskusji medialnej), dlatego intencją niniejszej interpretacji będzie abstrahowanie od aktualnej sytuacji politycznej, której pokłosiem jest sposób narzucenia, a także promocji ostatniego analizowanego podręcznika – *Naszego elementarza*, który (parafrazując tytuł niniejszego opracowania) określić należy jako: „bezrefleksyjny”, „bezkrytyczny” i „niemądry”.

Koncepcje mądrości, krytycyzmu i refleksyjności w edukacji

Dziecko powinno osiągnąć mądrość, a nie tylko techniczną wiedzę. Mądrość, która pozwoli mu na dokonywanie trafnych wyborów życiowych, krytyczną selekcję informacji. W potocznym rozumieniu „mądry” to roztropny, dojrzały i czyniący dobro. Jak definiuje Z. Pietrasiński (2001: 32), mądrość jest formą „gatunkowego przystosowania się do najtrudniejszego wyzwania, jakim jest dobre kierowanie życiem”. Inne rozumienie tej kategorii odnosi się do prób bezstronnego rozumienia świata, odpowiedniego dystansu do przedmiotu poznawanego (Sternberg, 1990). J.A. Meacham (1990) twierdzi, że mądrość jest świadomością omyślności i zawodności wiedzy oraz dążeniem do zachowania równowagi między wiedzą a zwątpieniem (*doubting*). P.K. Arlin (1990) łączy tę kategorię ze stawianiem i odkrywaniem pytań,

z wiedzą o tym, czego nie wiemy, a czego chcielibyśmy się dowiedzieć. G. Labouvie-Vief (1990) definiuje ją jako połączenie myślenia krytyczno-analitycznego i refleksyjnego. Ale mądrość to nie tylko sprawność operacyjna. Bardzo często jest określana jako pragmatyczna wiedza ekspercka (Szmidt, 2002), a zarazem niepewność – przekonanie na temat zawodności teorii i sposobów dogmatycznego kierowania życiem, świadomość nieprzewidywalności przyszłości, niemożliwości całkowitego poznania rzeczywistości. Trafnie ten aspekt mądrości opisuje T. Gadacz (2013: 22): „mądrość nas nie uspokaja, nie daje ostatecznej pewności. Mądry to ten, który widzi więcej. Dostrzega sprawy, zdarzenia, ludzi, których inni nie widzą i nie mają z nimi związanych dylematów”. Zdaniem filozofa wrażliwość tę nabywamy poprzez krytyczny i refleksyjny kontakt z kulturą, literaturą i sztuką, to także pewna dojrzałość moralna, która nie może zostać zredukowana jedynie do praktycznych (instrumentalnych) umiejętności. I jak pesymistycznie konkluduje autor, opisując współczesne przemiany edukacyjne, „w procesie kształcenia to pojęcie znika, być może już nawet znikło, zostało zastąpione cywilizacją wiedzy” (Gadacz, 2014: 21).

Analiza literatury dotyczącej psychopedagogicznych kontekstów zdobywania mądrości pozwala wyróżnić takie kategorie (cechy, zachowania, stany) wynikające z operacjonalizacji tego pojęcia, jak: refleksyjność, krytycyzm, tolerancja, otwartość na inność; takie działania, jak: czytanie (kontakt z książką), zadawanie pytań, zdobywanie wiedzy, myślenie, badanie, rozwijanie się (swoich zdolności); takie archetypy, postaci, jak m.in.: naukowiec, literat, filozof, osoba z wyższym wykształceniem, starzec; takie symbole, jak m.in.: książka, sowa, okulary, lupa, chmurka ze znakiem zapytania, mikroskop. Kategorie konstruktywnego krytycyzmu łączone będą z kolei z negacją, wyróżnianiem wad, nonkonformizmem, a refleksyjność z namysłem, analizą, zastanawianiem się, uważnością, rozważaniem w różnych kontekstach i opcjach, eksperymentowaniem.

Przyjąć należy zatem, że składowe elementy racjonalnej wiedzy i mądrości człowieka wspiera postawa refleksyjności, otwartości i krytycyzmu. Myślenie krytyczne i refleksyjne to stany i procesy, które współwystępują, wzajemnie się dopełniając. Refleksja może być więc postrzegana jako narzędzie rozpoznawania sensu i wartości. Umożliwia rewizję własnego dziedzictwa intelektualnego, szukanie jego uzasadnień i dowodów. To zdolność metapoznawcza, będąca instrumentem mądrości, dyspozycja myślenia najwyższego rzędu, które zawiera pozytywne nastawienie do nowości, niejednoznaczności, dwuznacznych i złożonych sytuacji.

Przyjęcie postawy refleksyjnej umożliwia bycie krytycznym. H. Siegel (1990) omawia koncepcję *critical-spiritedness* – „ducha krytycyzmu”, na którą składają się: obiektywność, intelektualna uczciwość, bezstronność, chęć podporządkowania się zasadom i wiara w zbadane i sprawdzalne dowody. Natomiast za orientację konstruktywnie krytyczną (Czaja-Chudyba, 2013) należy uznać takie nastawienie wobec wiedzy, które cechuje się uważnością, refleksyjnością, „otwartym” i konstruktywnym sceptycyzmem, wnikliwością oraz bezstronnością w analizie informacji. Jest atrybutem mądrości cechującej się wysiłkiem zrozumienia, refleksji oraz osądu. Manifestuje się w sposobie postrzegania, przeżywania i interpretowania świata oraz w odniesieniu do wyborów, które w nim dokonujemy. W autorskiej koncepcji przy-

jęto, że orientacja konstruktywnie krytyczna łączy się ze zdolnością do zadawania pytań, twórczo-analityczną interpretacją rzeczywistości oraz odwagą i autorefleksją jednostki.

Mądrość, refleksyjność i krytycyzm w tematach i poleceniach „świata podręczników”

Na potrzeby analizy wybrano trzy przykłady podręczników reprezentatywne dla trzech etapów ich wykorzystania w edukacji wczesnoszkolnej. Pierwszy podręcznik – *Elementarz* M. Falskiego to książka obowiązująca w Polsce do 1989 roku¹. Materiału do kolejnej analizy dostarczył podręcznik *Wesoła szkoła i przyjaciele*, będący w latach 1989–2014, w okresie „różnorodności i wyboru”, jednym z najbardziej popularnych propozycji wydawnictwa WSiP. Wreszcie ostatnim omawianym przykładem jest *Nasz elementarz* – rządowa propozycja bezpłatnego podręcznika, która według informacji ministerstwa została w roku szkolnym 2014/2015 wybrana przez ponad 90% nauczycieli.

Skategoryzowano ogółem 1726 tematów, zagadnień i problemów czytanek, werbalnych opisów i wizualnych przedstawień dziecka i jego otoczenia – 403 w *Elementarzu* M. Falskiego (277 dotyczących wizji świata i 126 – wizji dziecka), 675 w podręczniku *Wesoła szkoła i przyjaciele* (378 dotyczących wizji świata i 297 – wizji dziecka) i 648 w podręczniku *Nasz elementarz* (376 dotyczących wizji świata i 272 – wizji dziecka), a dodatkowo – 451 poleceń dla dzieci z podręczników *Wesoła szkoła i przyjaciele* i 793 w podręczniku *Nasz elementarz*. Przyjęta procedura badawcza polegała na analizie rodzaju obrazowania oraz pytań i zadań oddziałujących na ucznia, aktywizujących jego sposób poznania rzeczywistości, budowania obrazu siebie i świata.

Mądrość ludzi pracy i pomocnych dorosłych w *Elementarzu* Mariana Falskiego

Opis świata prezentowany w *Elementarzu* M. Falskiego należy odczytywać w kontekście przemian politycznych i socjokulturowych, do których doszło w Polsce po II wojnie światowej. Czytanki oraz wizualne przedstawienia podkreślają etos ludzi pracy, najczęściej na wsi lub robotniczej (opisy przyrody oraz sezonowość jej przemian pojawiają się w ponad 1/4 zagadnień), bowiem, jak charakteryzuje koncepcję pierwszego elementarza M. Cackowska (1980: 39), autor „zakładał, że nauczanie języka polskiego winno dostarczyć uczniom wiadomości o przyrodzie, środowisku społecznym i kraju ojczystym”. Ta obowiązująca przez dłuższy czas bez alternatywy pierwsza czytanka kształtowała także ideał dobrego obywatela w latach 1945–1989. W podręczniku podkreśla się więc wartość pracy w zawodach istotnych przy „ideologicznie poprawnej” odbudowie kraju (budowniczy, hutnik, architekt). Nie ma dorosłych zaangażowanych w naukę, literaturę czy sztukę. Jako wzorcowe dla archetypu „człowieka spełnionego” prezentowane są przede wszystkim zawody praktycznych

¹ W aspekcie przemian kulturowych szczególnie interesująca wydaje się analiza jednej z pierwszych wersji podręcznika z 1971.

fachowców, niewiele jest tych, które wymagają wyższych kompetencji intelektualnych, refleksji czy mądrości.

Treści zawarte w czytankach odzwierciedlały schematy i wartości, których źródła tkwiły w tradycji lub aktualnej sytuacji społeczno-politycznej. Dlatego bardzo ważnym tematem wielu odniesień w *Elementarzu* M. Falskiego jest tworzenie więzi z ojczyzną, zarówno poprzez konkretne deklaracje (*1 maja*), jak również poprzez opisy piękna i rozwoju kraju (uprzemysłowione miasta, pokazy lotnictwa, rysunki fabryk i różnorodnych środków lokomocji). Często zauważyć można manipulowanie przyjętą perspektywą opisu rzeczywistości poprzez dobór tematów, a także poprzez formalizm głównych myśli czytanek: zło zawsze zostaje ukarane, uczciwość popłaca, praca jest zawsze wynagradzana, szukanie własnych rozwiązań jest niebezpieczne itd. Dodatkowo treść tekstów charakteryzuje się tak skonstruowanym obrazem świata, który łączyć należy ze zwiększeniem skuteczności przekazu. Język *Elementarza* zawiera ukryte lub jawne elementy wartościowania – narzucając najczęściej wyrazistość i jednoznaczność ocen, pragmatyzm, stereotypowość, niezmienność i rytualność opisywanych aktywności oraz arbitralność kontekstu sytuacji. Bardzo często dostrzec można przykłady podtrzymania i odtwarzania *status quo* porządku społecznego (szczególnie wyraźne w podkreślaniu przygotowania dzieci do życia w rodzinie i społeczeństwie – *pomagam w dojeniu, jadę z tatą na targ, opiekuję się rodzeństwem*) przy braku sytuacji krytyki, odchylenia od normy, dystansu czy nonkomformizmu.

Najistotniejszą rolę w przekazie potocznej mądrości – mądrości użytecznych działań – pełni rodzina: rodzice, dziadkowie uczą dzieci mądrych wyborów, praktycznej hierarchii wartości (związanej najczęściej z takimi cechami i zachowaniami, jak: posłuszeństwo, respektowanie zasad, czystość i porządek, pomoc rodzicom w pracy, podczas choroby), a także koledzy – tu na pierwsze miejsce wysuwa się altruizm (*pomoc choremu koledze, dzielenie się śniadaniem*) oraz kontakt dziecka ze światem przyrody (*opiekuję się zwierzętami, karmię je*). Dzieci zawsze mogą liczyć na wsparcie pomocnych rodziców, którzy wprowadzają je w świat dorosłych. Rodzina i otoczenie dziecka ukazane są w bezrefleksyjny, prosty sposób, przyczyniając się do tworzenia idyllicznej wizji rzeczywistości, w której problemy sprowadzają się do respektowania zasad porządkowych, rzadziej zdrowotnych (jednokrotnie ukazana *samotność* dzieci jest płytko skomentowana zapewnieniem, że *rodzice zawsze wrócą*). Życie rodzinne koncentruje się na wykazywaniu wzajemnej miłości, opieki i wprowadzaniu dzieci w role społeczne (*opiekuję się lalkami, mam nici do wyszywania i narzędzia do majsterkowania, jeżdżę z tatą na traktorze*). Jednak to nie rodzice współuczestniczą w przekazywaniu wiedzy naukowej (czyż nie dlatego, że „poprawni politycznie” rodzice byli w tym czasie często analfabetami lub półanalfabetami, a rodowód inteligencki nie pomógł w zdobyciu pracy i w awansie?). Tylko nauczyciel (a właściwie nauczycielka) staje się w podręczniku M. Falskiego depozytariuszem i przekazicielem mądrości i wiedzy utożsamianej z nauką szkolną (*dzieci zaangażowane w czasie lekcji, którą prowadzi nauczyciel*), książkami (*nauczycielki rozdające książki*) czy czytaniem. Jest to jednak jednokierunkowy przekaz „mądrości” – dziecko samo w sobie mądre nie jest – popełnia błędy, jest karczone i pouczane przez dorosłych („*Pani woźna – mina groźna*”; *dzieci niszczą i psują to, co dorośli wytwarzają w fabrykach*).

Również w przypadku dzieci dominuje podkreślanie wartości prostych czynności samoobsługowych (*mycie się, ubieranie, jedzenie*) oraz praktycznych zadań (*wyszzywam, zrobiłem laurkę, karmnik dla ptaków*). Wśród wykreowanych postaci dziecięcych brak zachowań znamionujących refleksyjność, konstruktywny krytycyzm; obecny jest tylko autokrytycyzm destruktywny (związany z wyśmiewaniem negatywnych społecznie: tchórzostwa, nieporządku, niszczenia mienia), nieznaczną jest też wskazana otwartość na inność wyrażaną odmiennym zdaniem, kulturą czy stylem życia. Uczniowie są wdrażani do podporządkowania, uległości wobec zewnętrznych standardów i wzorców działania, bezrefleksyjności wobec stereotypów (*matka gotuje, ojciec pracuje, nauczyciel przekazuje i sprawdza wiedzę, dziecko stosuje się do nakazów i zakazów dorosłych*). Problemy i konflikty pojawiające się w podręczniku najczęściej związane są z rozumieniem i przestrzeganiem reguł i prawideł. Bardzo rzadko wspierają one autorefleksję – świadomość własnych celów i motywację dokonywanych wyborów.

Podręcznik oferuje dzieciom idylliczny, sztucznie poprawny, „czytankowy” świat, często służący transmisji konserwatywnych w swym wydźwięku treści. To złudzenie bezkonfliktowości świata ma za zadanie, zdaniem wielu autorów (Klus-Stańska, 2004, Cackowska, 2009) wzmacniać poczucie wspólnoty i przynależności oraz tworzyć tym samym błędne interpretacje rzeczywistości. Egzemplifikacją takiego ujęcia jest pojawianie się w *Elementarzu* stereotypowego myślenia i fałszywego obrazu otoczenia, np. złudzenia bezpieczeństwa, schematyzacji ludzi, kultur i wzorów zachowań (*Murzynek Bambo*), rygorystycznie pojmowanych norm.

Trudno nie sformułować tezy, iż podręcznik Falskiego oferuje odbiorcom rzeczywistość, w której większość sytuacji jest czytelnych i jednoznacznych, a co się z tym łączy – wygodnych w odbiorze. Staje się także odbiciem dominującej w owym czasie w polskim szkolnictwie deprecjacji nauki i wiedzy osiągananej przez formułowanie problemów, badanie, krytykę, refleksyjność. Nie uczy zdobywania wiedzy, zadawania pytań, nie stymuluje samodzielności poznawczej ani nonkonformizmu, w zamian utwierdza w mądrości potocznej. Mądrość w *Elementarzu* Falskiego to rozsądek *Colas Breugnona* R. Rollanda – prosty, bezrefleksyjny, choć pogodny – oparty na ludowych, zwyczajowych prawdach i wartościach. Oczywiście należy stwierdzić, iż pokolenia Polaków rozpoczynały swoją drogę ku mądrości właśnie od „Falskiego” – pokolenia mądrych, wykształconych i krytycznych jednostek. Wydaje się jednak, iż cechy te nabyły raczej pomimo podręcznika, udowadniając, że nawet naiwne, uproszczone i schematyczne treści mogą być doskonałymi wprawkami, wprowadzającymi uczniów w krytyczny sposób odczytywania znaczeń tekstu. Bowiem, jak zauważają D. Klus-Stańska i M. Nowicka (2005: 41), może on pozwalać na umożliwić krytyczną interpretację, by „wykazywać jego bezsens, nierzetelność, normatywną naiwność”.

Wesoła szkoła i przyjaciele – „optymistyczna” mądrość świata przyrody i baśni

Cechą wyróżniającą kolejny omawiany podręcznik jest zwrócenie uwagi na sferę społeczną i emocjonalną odbiorcy. W treściach *Wesołej szkoły i przyjaciół* przeważa nastrój optymizmu (*wesołe warzywa, przygoda wesołej piłki, kraina radości*). Podręcz-

nik obfituje w przedstawienia wesołych sytuacji (spójnych z tytułem serii), związanych z wizją arkadycznego dzieciństwa i wspaniałej zabawy w gronie radosnych rówieśników lub dorosłych (postaci rodziców są najczęściej uśmiechnięte). Dziecięcy bohaterowie zaprezentowani w omawianym podręczniku także są weseli, ich zachowania nastawione są na aktywności ludyczne (najczęściej w grupie – *bal, Indianie, naśladowanie zwierząt*, ale też nierzadko samotnie – *klocki, gry planszowe*) i prace praktyczne (np. *wykonywanie lalki, lokomotywy, maski, projektowanie stroju sportowego, zakupy w markecie*). To dzieci wdrażane do elementarnej pomocy rodzicom, prac samoobsługowych i do respektowania społecznie uznanych zasad (*bezpieczeństwo na drodze, w czasie wakacji, poszanowanie przyrody, wystrzeganie się hałasu*), cech i wartości (*uczciwość, odwaga, altruizm, oszczędność, opieka nad zwierzętami*). Autorzy położyli także nacisk na ukazanie sytuacji wspierających różnorodne zdolności i pasje dzieci, realizowane poza zajęciami szkolnymi (*maluję obraz, koncert z balonem, uprawiam judo, jeżdżę konno, dzieci naśladowują teatr*).

Wizja świata, którą tworzy podręcznik *Wesoła szkoła i przyjaciele*, to przede wszystkim wyobrażenie współczesnej Polski (*market, zakupy dokonywane przez Internet, metro w Warszawie*) z jej problemami, a nawet patologiami. Przedstawiając zagrażające zachowania starszych, autorzy podręcznika odnieśli się jedynie do sytuacji bezpośredniego niebezpieczeństwa w formie napaści (przedstawionej *nota bene* w dość nienaturalny, a nawet humorystyczny sposób – *Nieznamoma Babulka Jędzulka dzwoni do drzwi, napaść starszego dziecka – obrona przez pieska; strach ma wielkie oczy*). Trudno jest konfrontować dzieci sześciolatnie, dla których przeznaczona jest książka, z tego typu zagrożeniami i innymi potencjalnymi patologiami współczesności, jednak należy zwrócić uwagę na znaczne daleko posunięte osłabienie realizmu omawianych zagadnień, ich niespójność z innymi możliwymi, rzeczywistymi doświadczeniami dziecka (eurosieroctwo, klótnie i rozwody rodziców, wychowanie w rodzinie niepełnej, odejście bliskich osób, nałogi w rodzinie) oraz znaczącymi kwestiami społecznymi (wykluczenie, bieda, wojny, przymusowe migracje).

Równie reprezentatywne jest dla *Wesołej szkoły i przyjaciół* częste nawiązywanie do baśniowości – wiele cech, zachowań znamionujących charakterystyczne wartości przedstawionych jest w krainie baśni, a postaci zwierząt, czy nawet przedmiotów, często personifikują ludzkie zachowania (*Szkoła zająców*), co może skutkować zawężeniem horyzontu poznawczego i interpersonalnego dziecka (choćby trudność w odróżnieniu rzeczywistości od pozorów i mistyfikacji) i niekoniecznie wspiera krytycyzm czy refleksyjność wobec sytuacji.

Jednak zdecydowanie najwięcej jest obrazkowych inspiracji oraz tekstów wprowadzających dziecko w świat przyrody, napisanych wprawdzie prostym językiem, ale prezentujących profesjonalną wiedzę przyrodniczą (nazwy zwierząt, roślin), np. *Zwierzęta aktywne nocą* (cz. 5, s. 36). Inspirowanie ucznia do uważnej i refleksyjnej obserwacji natury na pewno można uznać za zaletę podręcznika.

Ogółem polecenia wprowadzające dziecko w świat refleksyjnej wiedzy, aktywizujące jego ciekawość i krytyczny namysł, stanowią w *Wesołej szkole i przyjaciół* 31% ogółu zadań stawianych dziecku. Najczęściej pojawiają się polecenia pobudzające refleksyjność lub autorefleksyjność w sferze zachowań społecznych i aksjologicz-

nych, np.: „Jak oceniasz czyn Wojtka?”, „Co ty o tym sądzisz?”, „Co to znaczy być patriotą? Czy ty nim jesteś? Dlaczego?”. Często też ćwiczenia umożliwiają dzieciom samodzielne zdobywanie wiedzy, znacznie rzadziej – formułowanie pytań i badań. Do nielicznych należą polecenia typu: „Jakie inne pytania możesz zadać?”, „O co jeszcze można zapytać?”, „Jak to sprawdzić?”.

Sporadycznie w arkana wiedzy wprowadzają bliscy dorośli (*tato czyta dziecku książkę, mama czyta książkę*) oraz nauczycielka (*nauczycielka wykonuje z dziećmi eksperyment*). Nie ma wyraźnych odniesień do świata nauki i wiedzy – pomimo iż wśród zawodów pojawiają się zarówno te popularne (stomatolog, kasjerka, strażak), jak i mało znane (dżdudoka, dżokej), nikt nie przedstawia zawodów związanych z nauką lub sztuką.

Tabela 1. Częstość występowania poleceń aktywizujących, umożliwiających dzieciom zdobywanie mądrości w wybranych dwóch podręcznikach dla klasy I

Tytuł podręcznika	Aktywizowane kategorie					
	wiedza	refleksyjność	krytycyzm	logika (z wyłączeniem zadań matematycznych)	zachęcanie do kontaktu z innymi książkami	badanie, pytanie, ciekawość poznawcza
<i>Wesoła szkoła i przyjaciele</i>	9%	11%	3%	4%	0,08%	2%
<i>Nasz elementarz</i>	7%	7%	2%	5%	0,05%	8%

Źródło: opracowanie własne

Niepokojąca jest także minimalna obecność zadań rozwijających krytycyzm dziecka – wyrażanie negatywnej opinii, kwestionowanie – które są niezbędne w przygotowaniu ucznia do samodzielności i do aktywnego poszukiwania przez niego wiedzy oraz rozwijania na wyższym poziomie swoich zdolności z danego obszaru. Pytania ewaluacyjne są pytaniami „jednostronnymi pozytywnie”, kierującymi uwagę ucznia tylko na pozytywny aspekt rzeczywistości, przez co nie stwarzają mu możliwości analizy problemu (np. pytanie „Który z obrazków najbardziej cię rozbawił? Wyjaśnij, dlaczego?” hamuje wypowiedzi dzieci na temat tego, czy rzeczywiście zaprezentowano na obrazkach śmieszne dla nich sytuacje). Procentową częstotliwość występowania poleceń aktywizujących zachowania i operacje mentalne ważne w zdobywaniu mądrości zaprezentowano w tabeli 1.

Mądrość wykształconych ekspertów – pozór społeczeństwa wiedzy w *Naszym elementarzu*

Interesująca wydaje się opinia T. Gadacza (2013, 2014), że traktujemy naszą wiedzę coraz bardziej instrumentalnie i technicznie, uczymy dzieci operacji myślenia, inspirujemy refleksję nad światem, jednak jej narzędzia pozbawione są często głębokich treści – brak odniesień do muzyki, sztuki, literatury – dzieł kultury „wysokiej”, brak swoistej sakralizacji, odświętności samego aktu myślenia, zdobywania wiedzy

czy badania (co być może wiąże się z ujęciem „równościowym”, ale równocześnie grozi niebezpieczeństwem pozorności namysłu, wiedzy czy wykształcenia). Ów pozor „łatwości” wkraczania na drogę mądrości, owa „łatwość” uzyskania informacji współgra z szybkością technologii informacyjnych i popularnym dziś pojęciem „społeczeństwa wiedzy”, które wydaje się tyleż nietrafną, co pozorną diagnozą – do opisu współczesnych przemian w rozwoju intelektualnym, uczeniu się i doksztalcaniu bardziej adekwatne wydaje się jednak pojęcie „społeczeństwa informacji”, podkreślające utylitarność, nietrwałość, ulotność i często bezrefleksyjność (*sic!*) wiedzy współczesnych młodych wykształconych (lub studiujących) dorosłych.

Większość zobrazowanych w *Naszym elementarzu* działań dziecka i jego rodziców przygotowuje je tylko do rozwiązywania zadań praktycznych lub z zakresu nauk ścisłych, nie wdrażając do krytycznego odbioru dzieł sztuki i wytworów ludzkiej myśli. Wprawdzie w podręczniku pojawiają się instytucje kultury (*budynek teatru, koncert w domu kultury, przedstawienie w teatrze*), związki z domeną sztuki wysokiej są jednak bardzo pobieżne i stosunkowo płytkie (wspomniany jest Szekspir, trochę wierszy dla dzieci J. Tuwima i zdjęcia zabytków w miastach). Nie ma odniesień do kompozytorów, malarzy, pisarzy i wybitnych naukowców, a więc szczególnie do domeny działań artystycznych. W świecie *Naszego elementarza* zdecydowanie brak Mistrzów – Mędrców – wśród postaci świata Dorosłych. Nie przedstawiają ich ani rodzice (choć są raczej wykształceni, a nawet należą do elity kulturalnej – aktorka, fotograf; jedynym chlubnym wyjątkiem jest „Mama Zosi” – astronom), ani nauczyciele, ani inne pojawiające się znaczące osoby dorosłe.

Omawiany podręcznik podkreśla rolę nauczyciela jako depozytariusza i przekaziciela wiedzy, a także osoby, która aktywizuje pytania ucznia i jest partnerem dziecięcych obserwacji i eksperymentów naukowych (nauczycielka podaje książki; nauczycielka z globusem). To także nauczyciel jest łącznikiem uczniów ze światem kultury (np. zaprasza na koncert). Przekazicielami mądrości, pasji i wiedzy stają się też rodzice – matka, z którą dziecko rozmawia o kosmosie, jest naukowcem w planetarium. Rodzice bywają także partnerami w grach intelektualnych, wspierają zdolności plastyczne córki, znają język migowy, są tolerancyjnymi społecznikami. Incydentalnie pojawiają się też reminiscencje do postaci historycznych naukowców i odkrywców (Kopernik; historia liczb i cyfr), a także afirmacja mądrości nabywanej wraz z wiekiem i dojrzałością (góra stara i mądra; dziadek – przewodnik miejski).

W kontekście nabywania mądrości istotną pozytywną cechą *Nowego elementarza* jest systematyczne wdrażanie uczniów do myślenia pytającego – formułowania pytań, zaciekawiania, badania i eksperymentowania (*dziecko wykonuje eksperymenty, np. bada zmysły, mierzy parapety, prowadzi obserwacje – bada, obserwuje tropy, bada mapę*). Jednym z częściej pojawiających się symboli jest lupa w ręku dziecka. Także dziecięcy bohaterowie podręcznika często podkreślają ważność stawiania pytań i konkretyzowania naukowych problemów („Pola Pytalska, Patryk Pytalski”, „zadaję pytania i poszukuję na nie odpowiedzi”). W podręczniku pojawiają się też nierzadko takie atrybuty i narzędzia badacza, jak lupa i mikroskop. Autorki *Naszego elementarza* przygotowały dla dzieci także specyficzne zadania rozwijające myślenie, grupując je w tzw. Instytutach Badawczych. Należy jednak zauważyć, iż wśród owych instytutów

są wprowadzić takie, które uczą/trenują techniczny aspekt myślenia, ale nie ma w nim domeny (obszaru) takich uniwersalnych wartości, jak: dobro, piękno i prawda. Po-
dążając za konwencją przyjętą przez autorki, zauważyć można np. brak Instytutu
Książki (któż bowiem w czasach współczesnych ośmieliłby się zachęcić do tak sta-
romodnego wysiłku jak czytanie!), brak Instytutów Myślenia/Filozofii/Logiki (choć
z niewiadomych przyczyn bardzo wyraźnie zaznaczona jest w podręczniku astron-
omia), czy też Instytutu Sztuki.

W wykreowanych sytuacjach, które dotyczą otoczenia dziecka, a przede wszyst-
kim w formułowanych poleceniach pojawiają się jedynie namiastki dystansu wobec
rzeczywistości, która może stanowić pierwszy krok ku refleksyjności i krytycyzmowi
(*wysięgi w workach – ojcowie mogą przegrać; całe życie jest teatrem – każdy gra jakąś rolę
w życiu, mama może nie mieć racji, ciekawe, kto ma rację?*). Dziecko konfrontowane
jest z funkcjonowaniem innych osób – rówieśników z dysfunkcjami, innej rasy czy
kultury (*dziecko na wózku; osoby niesłyszące; postać Hoana*) oraz ze współczesnymi
problemami rodziny i sytuacjami trudnymi („*niby-mama*”; *rodzina adopcyjna, zastęp-
cza*). Tym niemniej zdecydowanie zbyt mało odniesiono się do znaczących, narzuca-
jących się przejawów do relatywizmu kulturowego lub sytuacyjnego (dwukrotnie po-
jawia się pytanie o możliwości obchodzenia świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy;
natomiast sytuacja, w której w czasie Śmigusa-Dyngusa babcia ma prawo oblać wodą
łóżko wnuczki, podczas gdy koledzy dziewczynki są karceni za pomoczenie stroju
dziecka, pozostaje bez adekwatnej refleksji i rozważenia).

Polecenia, które można łączyć z procesem nabywania mądrości, stanowiły 28%
ogółu zadań w *Naszym elementarzu*. Zdecydowany nacisk położono na aktywizowa-
nie samodzielnego badania, pytania i inspirowania ciekawości poznawczej poprzez
instrukcje typu: „Czego chcecie się jeszcze o nich dowiedzieć”, „Sprawdź swoje
przewidywania”, zdecydowanie częściej pojawiają się pytania aktywizujące myślenie
twórcze i krytyczno-twórcze (konstruktywnie krytyczne) w rodzaju: „Czy zdarza się,
że dzieci łamią zasady?”, „Jak inaczej mogłaby się zakończyć”, „Opowiedzcie o tym,
co wam się udało, a co nie. Porozmawiajcie o tym, co można by zrobić inaczej”,
„Porozmawiajcie w klasie o tym, co to jest prośba i czy każdą prośbę trzeba spełnić”,
„Czy na wszystkie pytania znamy odpowiedź?”. Negatywnie jednak ocenić należy
fakt nieznaczej obecności zadań aktywizujących konstruktywną, twórczą krytykę
obszaru sztuki, co uniemożliwia wielu uczniom przejście z poziomu „specjalisty”,
eksperta, a więc osoby kompetentnej, do poziomu twórcy, dzięki któremu – w przy-
szłości – możliwy będzie rozwój tej dziedziny; jedynym przykładem takiego wzbu-
dzającego namysł polecenia jest: „Obejrzyjcie obrazy znanych malarzy. Który byście
zawiesili w swoim pokoju? Dlaczego?”. Przejścia estetyczne dzieci ujęte i sformali-
zowane zostały w trywialny schemat doznań wizualno-praktycznych, pozbawiony
krytycyzmu, który powinien towarzyszyć mądrym oglądowi sztuki. Szczegółowe
dane dotyczące częstości występowania poleceń aktywizujących poszczególne aspek-
ty mądrości w podręczniku dla klasy I *Nasz elementarz* zostały zaprezentowane w ta-
beli 1 (s. 18).

Zakończenie

Deskrypcja nakreślonych (słowem lub rysunkiem) znaczących postaci, problemów oraz zachowań wpisuje się w szerszy obszar interpretacyjny, umożliwiający sformułowanie wzorca dziecka i wizji świata, jaki podręczniki kreują w umysłach odbiorców – dzieci, nauczycieli i rodziców. Podręczniki są wyrazem istotnych przemian obyczajowych, politycznych, technologicznych i kulturowych. Modele dzieciństwa przez nie oferowane coraz bardziej przystają do potrzeb najmłodszych, jednak z powodu zmieniającej się z każdym pokoleniem kultury i cywilizacji wizja ta daje niewielką możliwość porównania alternatywnych sposobów i stylów życia. Rzeczywistość przedstawiona w analizowanych podręcznikach ulega wtórnej strukturyzacji, przetworzeniu przez pryzmat narzucanych standardów estetycznych, w których jedne treści/obrazy (a zatem wizje rzeczywistości) zostają uznane za kanoniczne, a inne, te marginalizowane i pomijane, za nieprawidłowe. Manipulacja, polegająca na niedopuszczeniu pewnych informacji do obiegu, oraz uproszczenia ich oceny wpływa także na prezentowaną w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej wizję świata (Barańczak, 1983) – wybór obrazów, zdjęć i dzieł sztuki, które mają podlegać interpretacji uczniów. Kanon graficznych przedstawień łączy się ze stworzeniem w umysłach dzieci swoistej „wtórnej rzeczywistości”, nieraz całkowicie odległej od ich potocznego doświadczenia. Zazwyczaj uśmiechnięci rodzice, weseli i pomocni (a nigdy brutalni) rówieśnicy, czyste i kolorowe mieszkania, ubrania, tworzą pozór rzeczywistości, ale jednocześnie stają się wzorem do naśladowania – kształtując wrażliwość zarówno społeczną, jak i estetyczną dziecka.

Mimo znaczącej poprawy na przestrzeni dziesięcioleci nadal niewielu twórców podręczników przywiązuje wagę do pielęgnowania refleksyjności, mądrości oraz konstruktywnego krytycyzmu i wprowadzania ich w życie dziecka. W tematyce czytanek bardzo rzadko pojawiają się takie, które wyzwalająby krytyczne myślenie, prowokowałyby do stawiania pytań, konfrontowałyby dzieci z niejasnością, niepewnością, zmuszały do formułowania różnorodnych przypuszczeń. W tekstach bardzo rzadko pojawiała się możliwość krytycznej interpretacji, samodzielnego, nieukierunkowanego normą poprawności zastanawiania się nad rzeczywistymi intencjami autora tekstu. Reforma szkolna na najniższym etapie kształcenia niewiele zmieniła w zakresie wspierania krytycyzmu uczniów.

Ważnym inhibitorem myślenia krytycznego są niewłaściwie sformułowane polecenia i instrukcje w podręcznikach dla dzieci. Rzadko pojawiają się treści typu „zastanów się, jak rozwiązać ten problem”, uczące negocjowania, bezkonfliktowego rozwiązywania problemów, rozumienia punktów widzenia innych osób. Cytując liczne badania, B.D. Gołębiak (1998: 47) stawia przekonującą tezę, że

nauczyciele opierający swą pracę z uczniem wyłącznie na podręczniku, z pominięciem innych źródeł wiedzy, czynią tak, ponieważ nie rozumiejąc conceptów, nie są zdolni do krytycznego określenia adekwatności i ścisłości tekstu [...]. Stan wiedzy treściowej wpływa więc zarówno na krytycyzm nauczyciela wobec oferty podręcznikowej, jak i dokonywaną selekcję materiału nauczania oraz sposób strukturyzowania treści czy nawet styl nauczania.

Wobec faktu narzucenia tylko jednej wizji świata, która przenika z kart podręczników, wątpliwe jest wspieranie nauczycielskich poszukiwań czy krytycyzmu wobec jedynie właściwych treści i sposobów ich pozyskiwania. Odbiór tekstów i obrazów prezentowanych w podręcznikach może być więc uwikłany w emocje, pozbawiony osądu, hamujący możliwości intelektualno-refleksyjne odbiorcy (np. czytanki dotyczące rodziny, kraju czy osób znaczących, matki czy ojca).

Pośrednią konkluzją niniejszej analizy jest także pytanie o cechy charakteryzujące mądry podręcznik. Zachęcający do refleksji, nienarzucający wzorców interpretacji, otwarty, wielowątkowy i wieloaspektowy – elitarny (a więc być może stosunkowo trudny, niedostępny przeciętnemu odbiorcy poprzez głębię i złożoność symboli, tropów i archetypów, które ewokuje). W większości omawianych podręczników wiedza naukowa jest fragmentaryczna, schematyczna i niepogłębiona – materiały zawierają niewiele ciekawostek mogących zainspirować uczniów do aktywności badawczej, nie są przedstawiane realne naukowe problemy i dylematy uczonych. Mądrość pojmowana jest w nich bardzo instrumentalnie, jako uczenie się, badanie, ale brak jest wizji mędrca, przykładów refleksji, postaci nonkonformistycznych i twórców, co mogłoby pomóc w oswojaniu z postawą mądrości. Rzadko są prezentowane samodzielne eksperymenty, obserwacje, weryfikacje hipotez, przekraczanie wyznaczonych przez autorów ściśle określonych ram. Nie są przewidziane żadne zmiany lub modyfikacje bazowych informacji ani wychodzenie poza ich wskazania. W sferze aktywności naukowej bezkrytyczny przekaz uprawomocnia niepodważalność i stałość wiedzy podręcznikowej, często nieaktualnej, obciążonej subiektywizmem kryteriów doboru i interpretacji. Stwierdzić jednak należy, iż taka forma nabywania wiedzy nie promuje aktywnego opracowania/konstruowania treści oraz refleksyjnego interpretowania ich przydatności i staje się podstawą do tworzenia częściej postawy biernego odbiorcy niż aktywnego twórcy.

Bibliografia

- Arlin P.K. (1990), *Wisdom: the art of problem finding*. W: R.J. Sternberg (red.), *Wisdom. Its nature, origins and development*, Cambridge–New York: Cambridge University Press.
- Baluch A. (2005), *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*. Kraków: Universitas.
- Barańczak S. (1983), *Czytelnik ubezwłasnowolniony: perswazja w masowej kulturze literackiej PRL*. Paris: Libella.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Cackowska M. (1984), *W poszukiwaniu koncepcji optymalnego elementarza*. Lublin: UMCS.
- Cackowska M. (2009), *Książka obrazkowa dla dzieci*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Czaja-Chudyba I. (2013), *Myslenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Gadacz T. (2013), *W podziemiach mądrości. Z Tadeuszem Gadaczem rozmawiają Anna Goc i Marcin Żyła*, „Tygodnik Powszechny”, 21.
- Gadacz T. (2014), *Bez mądrości zginiemy*, „Gazeta Wyborcza”, 30–31 sierpnia 2014, s. 21.

- Gołębniak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Klus-Stańska D. (2004), *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*. W: A. Klim-Klimaszewska (red.), *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, cz. 2. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Labouvie-Vief G. (1990), *Wisdom as integrated thought: historical and developmental perspectives*. W: R.J. Sternberg (red.), *Wisdom. Its nature, origins and development*. Cambridge–New York: Cambridge University Press.
- Landau-Czajka A. (2002), *Co Alicja odkrywa po drugiej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785–2000*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Maas A., Arcuri L. (1999), *Język a stereotypizacja*. W: C.N. Macrae, Ch. Stangor i M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*. Gdańsk: GWP.
- Meacham J.A. (1990), *The loss of wisdom*. W: R.J. Sternberg (red.), *Wisdom. Its nature, origins and development*. Cambridge–New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum M. (2008), *W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Papuzińska J. (1988), *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: WSiP.
- Pietrasiniński Z. (2001), *Mądrość czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ricoeur P. (1989), *Język, tekst, interpretacja*. Warszawa: PIW.
- Siegel H. (1990), *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.
- Stangeor Ch., Schaller M. (1999), *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*. W: C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*. Gdańsk: GWP.
- Sternberg R.J. (1990), *Wisdom and its relations to intelligence and creativity*. W: R.J. Sternberg (red.), *Wisdom. Its nature, origins and development*. Cambridge–New York: Cambridge University Press.
- Szczepański J.J. (1980), *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Czytelnik.
- Szmidt K. (2002), *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii. Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(19).

Omawiane podręczniki:

- Petkowicz H., Łukasik S. (2009), *Wesoła szkoła i przyjaciele*, cz. 1–4, Warszawa: WSiP.
- Lorek M., Ochmańska B., Wollman L. (2014), *Nasz elementarz*, Warszawa: MEN.
- Falski M. (1971), *Elementarz*, Warszawa: WSiP.

Streszczenie

W artykule zostały poruszone problemy roli podręczników we wprowadzaniu dziecka w świat mądrości, przede wszystkim za cel postawiono sobie ujawnienie rodzaju oraz częstości aktywizowania i opisywania w podręcznikach kategorii związanych z procesem zdobywania mądrości: z nabywaniem wiedzy, refleksyjnością i krytycyzmem. Przyjętym sposobem opisu była krytyczna analiza kontekstu oraz treści przekazu werbalnego i niewerbalnego podręczników edukacji wczesnoszkolnej, a także reinterpretacja jego sensu. Jako reprezentatywne wybrano

trzy podręczniki: *Elementarz* M. Falskiego, promujący mądrość ludzi pracy i pomocnych dorosłych, *Wesoła szkoła i przyjaciele* – przedstawiający „optymistyczną” mądrość świata przyrody oraz baśni oraz *Nasz elementarz* z wizją społeczeństwa wiedzy i „mądrości wykształconych ekspertów”. W konkluzji refleksji i interpretacji wizji świata prezentowanej przez autorów wybranych podręczników należy stwierdzić, iż mimo znaczącej poprawy na przestrzeni dziesięcioleci nadal niewielu twórców podręczników przywiązuje znaczenie do pielęgnowania refleksyjności, mądrości oraz konstruktywnego krytycyzmu i wprowadzania ich w życie dziecka.

Słowa kluczowe: mądrość, krytycyzm, refleksyjność, podręcznik

Lost Values – Wisdom, Criticism and Reflectiveness in Textbooks for Early-school Education

Abstract

The chapter raises the problems of textbooks role in introducing a child into the world of wisdom and the major aim was to reveal the type and frequency of stimulating and describing categories connected with the process of acquiring the wisdom: knowledge, reflectiveness and criticism. Accepted method of description was the critical analysis of the context and contents of verbal and non-verbal source of early-education textbooks as well as re-interpretation of its sense. As a representative there were chosen three textbooks: “Primer / Elementarz” by M. Falski, promoting the wisdom of workers and assistant adults, “Happy school and friends / Wesoła szkoła i przyjaciele” – presenting “optimistic” wisdom of the nature and tales as well as “Our primer / Nasz elementarz” with the vision of society of knowledge and “wisdom of educated experts”. In conclusion of reflection and interpretation over the vision of world presented by authors of selected analyzed textbooks it should be stated that despite significant improvement throughout decades still few textbooks authors pay attention to cultivate reflectiveness, wisdom and constructive criticism as well as introducing them into child life.

Keywords: wisdom, criticism, reflectiveness, textbook