

ALEKSANDRA SZYLLER

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Warszawski

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1438-1150>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 10.04.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.05

PODRĘCZNIKI ZINTEGROWANE DLA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – KONCEPCJA AUTORÓW A PERSPEKTYWA UCZNIOWSKA

Streszczenie: W niniejszym artykule czytelnik zostanie zapoznany z wynikami badań własnych osadzonych wokół merytoryczno-dydaktycznego oraz analityczno – dyskusyjnego podejścia w rozważaniach nad podręcznikiem do edukacji wczesnoszkolnej. Do gromadzenia danych jakościowych wykorzystano analizę pakietów edukacyjnych oraz zogniskowane wywiady grupowe z udziałem trzecioklasistów, pogłębione egzemplifikacją wytworzonych w ich toku wytworów – samodzielnie zaprojektowanych przez dzieci zadań podręcznikowych. W trakcie prowadzonych badań poszukiwane były odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakich umiejętności poznawczych i społecznych uczniów klas początkowych dotyczą zadania proponowane w wybranych podręcznikach dla edukacji wczesnoszkolnej? Jakie są spostrzeżenia uczniów klas trzecich na temat podręczników szkolnych, które wykorzystują na zajęciach? Zestawienie dyskursu podręcznikowego z dyskursem uczniowskim wypada na niekorzyść tych pierwszych. Za pozornym konstruktywistycznym założeniem stojącym u podstaw podręcznika stoi jego czysto transmisyjna forma i realizacja. Wypowiedzi dzieci na temat zawartych w podręcznikach zadań oraz sposobów pracy z pakietem również są niezwykle krytyczne. Jak wynika z wniosków płynących z badań, podręcznik staje się tym, co pogłębia przepaść między światem dziecka i światem dorosłego, zabija motywację do nauki, blokuje twórcze działanie.

Słowa kluczowe: podręcznik do edukacji elementarnej, analiza socjalizacyjna i konwencjonalna podręcznika, dyskurs dziecięcy, dyskurs dorosłych, badania partycypacyjne z udziałem dzieci.

Uzasadnienie wyboru tematu

Podręcznik, powszechnie identyfikowany z książką opracowaną specjalnie na potrzeby szkolnictwa, należy do najstarszych, konwencjonalnych środków

dydaktycznych stosowanych w nauczaniu¹. Na stałe wpisał się on w krajobraz polskiej szkoły, zyskując miano reliktu, uświęconego materiału. Hasło: „Otwórzcie podręczniki”, będące egzemplifikacją tzw. biernego startu, stało się fundamentem szkolnego rytuału (Zalewska 2008).

Pomimo wzrastającej liczby konkurentów, nowoczesnych, polisensorycznych i multimedialnych pomocy, pochodzący dziś niemal ze skansenu podręcznik szkolny broni ciągle swej nadrzędnej pozycji na wszystkich etapach kształcenia. Jest tym, co obok wiedzy teoretycznej, praktycznych umiejętności nauczycieli, warunków edukacyjnych i programów nauczania, może przesądzać o osiągniętych rezultatach oraz jakości procesu kształcenia (Zalewska 2008).

O niegasnącej roli pakietów edukacyjnych, stosowanych jako podstawowa pomoc dydaktyczna, może świadczyć liczba podręczników zatwierdzonych do użytku szkolnego. Łączna liczba podręczników zaakceptowanych przez MEN na wszystkich etapach kształcenia liczy kilkaset zestawów (Chomczyńska-Rubacha 2011, s. 8). Na etapie edukacji wczesnoszkolnej mamy dziś do wyboru 11 tytułów². To także na tym poziomie widać również bardzo wyraźnie, coraz powszechniej i na większą skalę uprawianą przez nauczycieli kartomanię. Przeciętny siedmiolatek wypełnia rocznie ponad tysiąc stron podręcznikowych pakietów. Zgodnie z wynikami badań Małgorzaty Drost, tylko 11 proc. nauczycieli klas początkowych deklaruje możliwość rezygnacji z tego środka dydaktycznego (Drost 2000), 68 proc. rodziców nie akceptuje selektywnej pracy z „elementarzem”, możliwości rezygnacji z niektórych zadań, ominięcia pewnych zagadnień (Zbróg 2005). Wśród nauczycieli i rodziców panuje stereotyp, że im więcej ćwiczeń wypełnią dzieci, tym więcej będą wiedzieć (Zimny 1995).

Z dużym przekonaniem można więc stwierdzić, że w polskiej edukacji dominuje dogmat prorozwojowego potencjału podręcznika – niezawodnego miernika realizacji założeń programowych, symbolu poznawczej aktywności dziecka, wyznacznika skuteczności działań dydaktycznych (Zalewska 2008).

Pajdocentryzm ustępuje dziś miejsca podręcznikocentryzmowi. Stosowanie podręczników jako niepodważalnych i mających monopol na wiedzę źródeł informacji, nieumiejętność przygotowania i przeprowadzenia lekcji bez obecności „elementarza”, jest głęboko niepokojące. Coraz powszechniej uwidacznia się bezrefleksyjne wykorzystywanie pakietów edukacyjnych przez cechujących się woluntaryzmem dorosłych, bez poszanowania praw i możliwości dziecka, z lekceważeniem jego potrzeb.

Mało kto zastanawia się nad sensem i efektywnością takich działań, ich rzeczywistymi rezultatami, implikacjami zdecydowanie odbiegającymi od tego, co zostało pierwotnie założone. Jak się okazuje, podręcznik stworzony do poprawy rezultatów procesu kształcenia, przeobraził się w „pomoc” bezlitośnie wyznaczającą

1 Jak pisze J. Skrzypczak, podręczniki funkcjonują w edukacji od momentu, kiedy zaczęły funkcjonować najprostsze systemy dydaktyczne (2003).

2 https://podreczniki.men.gov.pl/wykaz_dopuszczone_lista5.php [otwarto: 29.05.2018].

rytm uczniowskiej pracy, determinującą każdy krok dziecka na zajęciach szkolnych, środek, którego nadużywanie doprowadza polską edukację do regresu.

W obliczu utrzymującej się popularności i stałej, ugruntowanej pozycji podręczników szkolnych, niepokojący jest fakt braku w polskim dyskursie naukowym aktualnych badań dotyczących jakości pakietów edukacyjnych, metod i form stosowanych przy ich wykorzystaniu, roli i miejsca „elementarzy” w procesie nauczania, konsekwencji codziennie uprawianej kartomanii. Brakuje również opracowań dotyczących całościowego spojrzenia na współczesny podręcznik do edukacji zintegrowanej. Zauważalny jest także niedostatek prac łączących podejście konwencjonalne i socjalizacyjne w analizie pakietów edukacyjnych. Autorzy publikacji zdają się ogniskować wokół jednego z obszarów. Analizując warstwę merytoryczno-dydaktyczną „elementarzy”, skupiają się głównie na ich funkcji informacyjnej, pomijając funkcję badawczą, kluczową z perspektywy założeń pedagogiki konstruktywistycznej.

Co więcej, w badaniach nad podręcznikiem niezmiernie rzadko uwzględnia się perspektywę uczniów, najważniejszych i bezpośrednich odbiorców „elementarzystycznych” treści. W Polsce, w przeciwieństwie do krajów zachodnich, „stłumiony głos dzieci” (Hardman 2001) jest marginalizowany, lub co gorsze, całkowicie ignorowany. W badaniach nad edukacją zwykle to nie uczniowie, lecz nauczyciele stanowią główny obiekt zainteresowań badaczy. Opinie dorosłych są jednak często deklaracjami dalekimi od stanu faktycznego. Tymczasem to właśnie uczniowie, codzienni użytkownicy podręcznikowych pakietów, są niezwykle wrażliwymi, refleksyjnymi i krytycznymi obserwatorami oraz aktywnymi uczestnikami szkolnej rzeczywistości. Stanowią oni potężne źródło wiedzy na temat mechanizmów działania polskiej edukacji. Mogą stać się istotnym katalizatorem zmian. Spojrzenie na podręcznik z perspektywy dorosłego i ucznia pozwala na zestawienie ze sobą dwóch dyskursów (podręcznikowego i dziecięcego).

Metodologia badań własnych

Opisywane przeze mnie badania są studium poświęconym analizom teoretycznym i empirycznym podręcznika do edukacji wczesnoszkolnej. Tematyka osadzona została między dwiema perspektywami, dorosłego – autora, wydawcy, nauczyciela i przewodnika w pracy z podręcznikiem i dziecka – jego codziennego odbiorcy.

Przedmiot badań stanowiła analiza konwencjonalna (merytoryczno-dydaktyczna) oraz socjalizacyjna (analityczno-dyskursywna) najczęściej wykorzystywanych podręczników zintegrowanych dla edukacji elementarnej pod kątem pełnionych przez nie funkcji³. Wyniki analiz pakietów edukacyjnych zostały pogłę-

3 Przedmiotem badania były trzy pakiety edukacyjne: *Nasz Elementarz XXI wieku*, Nowej Ery, *Tropiciele WSiP oraz Od A do Z*, Didasko, najpopularniejsze podręczniki w województwie mazowieckim w roku szkolnym 2013/2014. Wszystkie pakiety analizowane były całościowo.

bione o wypowiedzi trzecioklasistów dotyczące jakości, roli i miejsca podręcznika we współczesnej szkole oraz opis ich doświadczeń związanych z wykorzystaniem „elementarzy” na lekcjach.

Badania własne przeprowadzono przy zastosowaniu podejścia jakościowego. Wykorzystana została tu analiza dokumentów (metody nieinwazyjne) oraz zogniskowane wywiady grupowe (paradygmat interpretacyjny). Badania partycypacyjne z udziałem trzecioklasistów pogłębione zostały egzemplifikacją wytworzonych w ich toku wytworów – samodzielnie zaprojektowanych przez uczniów zadań podręcznikowych.

W pracy poszukiwane były odpowiedzi na dwa główne pytania badawcze: Jakich umiejętności poznawczych i społecznych uczniów klas początkowych dotyczą zadania proponowane w wybranych podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej? Jak uczniowie klas trzecich postrzegają przydatność podręczników, wykorzystywanych na zajęciach w szkole? Odpowiedzi na pierwsze pytanie miała przynieść analiza podręcznikowych zadań. Spostrzeżenia uczniów na temat podręczników i sposobów pracy z nimi poszukiwane były w trakcie prowadzonych wśród trzecioklasistów zogniskowanych wywiadów grupowych.

Analiza podręczników dla edukacji wczesnoszkolnej

Przy losowaniu szkół podstawowych korzystano z wykazu placówek w województwie mazowieckim, zamieszczonym na stronie internetowej Mazowieckiego Kuratora Oświaty. Wylosowano 50 placówek posiadających oddziały edukacji wczesnoszkolnej. Na podstawie informacji pozyskanych ze szkół, stworzono listę najpopularniejszych podręczników w roku szkolnym 2013/2014.

Najczęściej używanym pakietem edukacyjnym w klasie pierwszej był *Elementarz XXI wieku*, wydawnictwa Nowa Era (15 na 50 wylosowanych szkół korzystało z tego pakietu w klasie pierwszej). Na drugim miejscu znalazł się tytuł *Tropiciele*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (podręcznik wybierany w co piątej szkole – 10 na 50 szkół wybrało ten tytuł). Trzeci zanalizowany podręcznik, *Od A do Z*, wydawnictwa Didasko znalazł się wśród pakietów, które otrzymały średnią liczbę głosów. Podręcznik Joanny Białobrzeskiej okazał się jednak ciekawą propozycją, gdyż w przeciwieństwie do innych pakietów, powstał w małym wydawnictwie oraz wykorzystywany był w szkole istniejącej obok niego. Autorką podręcznika jest czynna nauczycielka. Mimo istotnych wyróżników tego tytułu, w potocznych opiniach pedagogów opisywany jest on jako trudny, wymagający zbyt dużej pracy ze strony nauczycieli.

Celem podjętych badań była analiza najczęściej wykorzystywanych pakietów edukacyjnych do kształcenia zintegrowanego z uwzględnieniem aspektu merytoryczno-dydaktycznego (podejście konwencjonalne) i analityczno-dyskursywnego (podejście socjalizacyjne).

Pierwsza, ugruntowana już perspektywa badań nad podręcznikiem, utożsamia „elementarz” z książką do nauki, ogniskując swoje analizy wokół jego funkcji dydaktycznych i oceny merytorycznej poprawności. Wśród badaczy wpisujących się w niniejsze podejście można wymienić: Tadeusza Parnowskiego, Wincentego Okonia, Czesława Maziarza, Józefa Skrzypczaka czy Kazimierza Sośnickiego. Druga z perspektyw identyfikuje podręcznik jako tekst kulturowy, podkreślając jego rolę w przekazie społecznych znaczeń i wartości oraz swoistego dziedzictwa kulturowego (Zalewska 2009).

Zanalizowano w trakcie badań podręczniki, potraktowane nie tylko jako środki dydaktyczne, lecz także teksty kulturowe i źródła wiedzy o świecie. Każdy pakiet edukacyjny został analizowany pod względem konwencjonalnym z mniejszym naciskiem na aspekt socjalizacyjny. O przesłankach stojących u podstaw takiej proporcji wspomniano powyżej.

Przedmiotem analizy uczyniono podręczniki, jak również wszystkie elementy wchodzące w skład zakupionych pakietów (czytanki, zeszyty ćwiczeń do edukacji językowej, matematycznej, muzycznej, plastycznej i komputerowej, zeszyty do kaligrafii, materiały dodatkowe). Wybrane do badań pakiety analizowane były mniej lub bardziej obszerne (od kilkunastu książeczek w przypadku *Elementarza XXI wieku* i *Od A do Z*) do kilkudziesięciu wchodzących w skład pakietu *Tropiciele*.

Pakiety edukacyjne analizowano całościowo (całe pakiety, a nie oddzielnie, każdy element zestawu). Uzasadnieniem takiego podejścia było założenie o zintegrowanym, interdyscyplinarnym, holistycznym charakterze zajęć w klasach I–III. Wszystkie tytuły analizowane były łącznie. Celem badań nie stanowiła bowiem recenzja najczęściej użytkowanych pakietów edukacyjnych, ale ukazanie mechanizmów stosowanych w podręcznikach dla dzieci w zakresie doboru treści, zidentyfikowanie dominującego w nich dyskursu edukacji wczesnoszkolnej.

Kryteria przyjęte w analizie pakietów edukacyjnych miały swoje źródło w opisanej w części teoretycznej typologii funkcji spełnianych przez podręczniki. Wyróżniono tu funkcję badawczą, praktyczno-transformacyjną, rozwojową (samokształceniową) oraz informacyjno-strukturyzacyjną (z zawierającą się w niej funkcją wychowawczo-społeczną).

Kolejność wymienionych funkcji jest nieprzypadkowa. Za priorytetową należy uznać dziś funkcję badawczą, powiązaną z szeroko pojętym konstruktywizmem w edukacji, aktywizacją uczniów, eksploracją, samodzielnym dochodzeniem do wiedzy. Praktyczne zastosowanie przyswojonych treści, możliwość ich modyfikacji, wpisuje się w praktyczno-transformacyjną funkcję pakietów, pozwala na bardziej trwałe opanowanie omawianych zagadnień. Z funkcją rozwojową i samokształceniową skorelowane jest samodoskonalenie, dostosowanie treści, metod i form do indywidualnego rozwoju, możliwości każdego ucznia, motywujące go do ciągłego pogłębiania wiedzy. Ostatnia z wymienionych, funkcja informacyjno-strukturyzacyjna, spełnia zdecydowanie drugorzędną rolę. Podręczniki bezpowrotnie utraciły dziś monopol na wiedzę, stając się tylko jednym z jej licznych źródeł.

Badawcza funkcja podręcznika prezentowana była w pakietach, w zadaniach, które inspirowały uczniów do prowadzenia działalności eksploracyjnej, doświadczeń, eksperymentów, samodzielnego poszukiwania informacji.

Uwzględnienie wiedzy osobistej dzieci w procesie nauczania, ich możliwości rozwojowych, wykorzystywanie metod i form zachęcających uczniów do samodzielnego zdobywania informacji, zastosowanie szeroko pojętej indywidualizacji, pozostawienie przestrzeni dla doskonalenia umiejętności, poszerzania wiedzy, to tylko niektóre przykłady odwołujące się do funkcji samokształceniowej w pakietach. W poniższej analizie nie wyszczególniono jej jako odrębnej kategorii, lecz wkomponowana została w funkcję badawczą.

W trakcie badań nad funkcją motywacyjno-rozwojową pakietów poszukiwano egzemplifikacji samorealizacji, budzenia w uczniach motywacji do nauki.

Informacyjno-strukturyzacyjna funkcja podręczników analizowana była z uwzględnieniem podziału na podejście merytoryczno-dydaktyczne oraz analityczno-dyskursywne. W badaniach nad konwencjonalną płaszczyzną podręczników próbowano poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania: Czy pakiety edukacyjne realizują funkcję wiedzotwórczą? Czy prezentowane w nich treści spełniają kryterium aktualności i poprawności merytorycznej? Czy autorzy podręczników wystrzegali się błędów językowych? Czy pakiety przekazują informacje, które mogą zainteresować współczesnych uczniów, poszerzyć ich wiedzę i doskonalić umiejętności? Czy zawarte w podręcznikach treści prezentowane są w zróżnicowanej formie (rysunki, tabele, zdjęcia)? Czy treści są spójne i logicznie uporządkowane? Czy podręcznik spełnia kryterium integracji?

Przy analizie analityczno-dyskursywnego wymiaru funkcji informacyjnej zogniskowano się na społecznym, socjalizacyjnym potencjale podręczników, obrazie świata i relacji w nich prezentowanych.

Podsumowując, w analizie pakietów edukacyjnych przyjęta została poniższa kategoryzacja:

- funkcja badawczo-motywacyjna (z podziałem na pozytywne i negatywne przykłady jej realizacji w ramach edukacji językowej, matematycznej i przyrodniczej);
- funkcja informacyjno-strukturyzacyjna (z podziałem na podejście konwencjonalne – obszar tekstowy i pozatekstowy (przykłady pozytywne i negatywne) oraz podejście socjalizacyjne (przykłady pozytywne i negatywne).

Jak widać, w powyższej typologii skompilowano funkcję badawczą i motywacyjną. Zabieg ten spowodowany jest faktem występowania nielicznych przykładów funkcji motywacyjnej w analizowanych podręcznikach i trudnością w dychotomicznym oddzieleniu tej funkcji od funkcji badawczej. Zaprezentowana wyżej kategoryzacja nie uwzględnia również funkcji praktycznej (transformacyjnej), ze względu na brak jej realizacji w analizowanych pakietach. Pozostawienie uczniom możliwości zastosowania i modyfikacji wiedzy, doskonalenia umiejętności praktycznych nie występowało w podręcznikach w takim stopniu, aby możliwe było

zanalizowanie funkcji transformacyjnej w ramach odrębnej kategorii. Jej załączki, np. umożliwienie dzieciom samodzielnego projektowania gier dydaktycznych, co pojawiło się w jednym z pakietów, uznano więc za dogłębniejszą realizację funkcji badawczo-motywacyjnej.

Dokonanie w ramach funkcji badawczo-motywacyjnej podziału na edukację językową, matematyczną i przyrodniczą miało u podstaw uporządkowanie analizy. Wyszczególnienie tych trzech obszarów pozwoliło dokładniej zidentyfikować kierunki myślenia autorów podręczników, odpowiedzieć na pytanie, czy ogniskując się wokół jednych umiejętności, twórcy pakietów nie zignorowali kształtowania innych.

W analizie funkcji informacyjnej kryterium podziału było inne. Niezwykle skomplikowane byłoby tu wprowadzenie dodatkowego, wewnętrznego podziału na oddzielne obszary edukacyjne. Zabieg ten mógłby zaburzyć jasność wyводу. Przy analizie tej funkcji również pojawiły się wątki językowe, matematyczne i przyrodnicze, ale zgodnie z zintegrowaną formą pakietów edukacyjnych do klas I–III, były omawiane łącznie.

Zogniskowane wywiady grupowe z udziałem trzecioklasistów

Analiza treści podręczników została zestawiona ze spostrzeżeniami uczniów klas trzecich na temat użytkowanych pakietów. Uczestnikami badań, zogniskowanych wywiadów grupowych, byli uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, wybrani zgodnie z dwoma kryteriami selekcyjnymi. Zgodnie z podstawowym kryterium demograficznym, w badaniach brali udział trzecioklasiści z woj. mazowieckiego. Kryterium wynikającym z celu badania było użytkowanie przez dzieci podręczników zanalizowanych w pierwszej części badawczej pracy.

Badaniem objęto 12 szkół z województwa mazowieckiego. Wybór placówek, mimo uprzednich założeń o doborze mieszanym, ostatecznie był wyborem celowym. Ze względu na ogromne trudności z pozyskaniem danych o szkołach biorących udział w Ogólnopolskim Badaniu Umiejętności Trzecioklasistów OBUT 2013 oraz brak otwartości na badania wśród placówek wykorzystujących ww. pakiety, ostatecznie dokonano wyboru spośród szkół, które wyraziły zgodę na udział w wywiadach. Placówki te zostały wybrane z wykazu szkół podstawowych w województwie mazowieckim, zamieszczonym na stronie internetowej Mazowieckiego Kuratora Oświaty. Decyzje na badania wyrażali nie tylko dyrektorzy i nauczyciele, lecz także rodzice. Mimo wcześniejszej aprobaty organów prowadzących szkołę w niektórych klasach badania nie doszły do skutku ze względu na brak akceptacji idei wśród rodziców. W innych, ze względu na ten sam czynnik decydujący, tylko niektóre dzieci zostały objęte badaniem.

Ostatecznie, badane klasy trzecie uczestniczące w wywiadach liczyły od 20 do 24 osób. Łącznie przeprowadzono 36 zogniskowanych wywiadów grupowych wśród 264 uczniów z 12 klas trzecich. Każda klasa została podzielona na trzy

grupy, które kolejno brały udział w badaniach. Zgodnie z założeniami badań *focus group*, w jednej sesji uczestniczyło maksymalnie osiem osób. Wywiady prowadzone w charakterze otwartych rozmów z uczniami trwały średnio około 30 minut. Przeprowadzono je za zgodą nauczycieli prowadzonych klas, ale bez ich obecności.

Podstawowym założeniem badań było uzyskanie wypowiedzi trzecioklasistów na temat podręczników szkolnych, z których korzystają na lekcjach. Ta część pracy służyła odnalezieniu odpowiedzi na następujące problemy badawcze: Co sądzą uczniowie na temat przydatności podręcznika w uczeniu się? Jakie treści zawarte w podręcznikach są dla nich szczególnie interesujące? Jakie powinny zostać usunięte z pakietów?

Ostatnią częścią badań przeprowadzanych wśród trzecioklasistów była analiza zadań podręcznikowych samodzielnie zaprojektowanych przez uczniów. Strony z podręcznika konstruowane były przez dzieci w dwu- lub trzyosobowych zespołach. Uczniowie losowali wiodącą tematykę zadań z puli edukacji językowej, matematycznej i przyrodniczej. Łącznie powstały 132 prace. Uczniowskie wytwory nie były analizowane jako przedmiot badań. Traktowane były raczej jako egzemplifikacje dziecięcych wypowiedzi. Zestawione zostały z zadaniami proponowanymi przez autorów podręczników.

Podsumowanie wyników badań własnych

Podsumowując analizę wybranych do badań podręczników, należy wspomnieć, że niemożliwe jest ocenienie pakietów w sposób jednoznaczny. W każdym podręczniku odnaleźć było można dobre rozwiązania metodyczne, zadania prorozwojowe, jak i te o silnym wydźwięku pejoratywnym. Wśród pozytywnych przykładów odnaleziono zadania dywergencyjne, kreatywne, nawiązujące do wiedzy osobistej i możliwości dzieci w wieku wczesnoszkolnym, inspirujące do eksploracji, samodzielnych poszukiwań, warte uwagi, mogące stać się inspiracją dla innych autorów podręczników, wydawców, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W każdym podręczniku dało się jednak z powodzeniem wskazać na szereg zadań ograniczających potencjał uczniów, blokujących ich możliwości i motywację do nauki. Są to zadania niezrozumiałe, bezcelowe, bezsensowne, schematyczne, z poważnymi błędami językowymi, które jak najszybciej powinny zostać usunięte z pakietów.

Dość poważnym zarzutem kierowanym do autorów analizowanych podręczników jest brak realizacji funkcji praktycznej (transformacyjnej). Pojedyncze egzemplifikacje tej funkcji, uwidaczniające się w zadaniach odwołujących się do możliwości zastosowania i modyfikacji wiedzy w praktyce, nie występowały na tyle często, żeby mogły zostać opisane w ramach oddzielnej kategorii. Zignorowanie funkcji transformacyjnej, przy jednoczesnych zaniedbaniach w realizacji funkcji badawczo-motywacyjnej (liczne negatywne przykłady), może wskazywać na transmisyjne założenia stojące u podstaw koncepcji pakietów edukacyjnych. Charakter zadań w podręczniku, ich rodzaj, stopień trudności, może świadczyć również

o stosunku autorów do uczniów i ich wyobrażeniu o kondycji adresatów. Analizując współczesne podręczniki, można stwierdzić, że nie uwzględniają one doświadczeń, zainteresowań oraz szerokiej wiedzy i umiejętności dzieci. Autorzy edukacyjnych pakietów niejako cofają się w czasie, proponując dzieciom ofertę niedostosowaną do nowych i permanentnie zmieniających się pod wpływem transformacji cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych potrzeb i możliwości współczesnego ucznia edukacji wczesnoszkolnej.

Zlekceważenie roli zadań problemowych, dywergencyjnych, twórczych, inspirowanych aktywność własną uczniów, samodzielną eksplorację, oddolne konstruowanie wiedzy, to wszystko pozwala z dużą dozą pewności określić pakiety jako dalekie od idei konstruktywizmu. Przyjęte założenie zdradza także zbyt duża rola funkcji informacyjnej pakietów, odbywająca się kosztem realizacji funkcji badawczej. Traktowanie podręcznika jako mającego monopol na wiedzę, nadużywanie stereotypów, uciekanie się do przemocy symbolicznej, narzucanie wizji świata autora, to tylko niektóre przykłady mogące potwierdzić ww. tezę. Ograniczony zakres realizacji funkcji motywacyjno-rozwojowej, brak dostosowania zadań do sfery najbliższego rozwoju uczniów, swoista infantylizacja, zignorowanie osobistych doświadczeń odbiorców podręcznikowych treści, zdecydowanie obniża jakość całego pakietu, wpływając negatywnie na jego ocenę i niższą wartość dydaktyczną.

Analiza podręcznikowych zadań została skonfrontowana z niezwykle krytycznymi spostrzeżeniami trzecioklasistów. Uczniowie dostrzegają wiele mankamentów funkcjonowania polskiej szkoły, proponują swoją własną wizję organizacji procesu nauczania. Cechują się rozległą wiedzą na temat mechanizmów uczenia się, dydaktyki, dojrzałą refleksją w dziedzinie edukacji i kreatywnością w propozycjach jej modyfikacji. Są baczными obserwatorami, ale przede wszystkim uczestnikami praktyki edukacyjnej i najlepszymi jej recenzentami.

Uczniowie jako codzienni użytkownicy pakietów edukacyjnych zdają się w swoich wypowiedziach apelować do nauczycieli, twórców podręczników i materiałów edukacyjnych o dostrzeżenie ich rozwojowego potencjału, poznawczych możliwości, faktu, że ich wiedza o świecie zdobywana jest dziś z różnych źródeł (głównie pozapodręcznikowych). Domagają się wdrożenia zasad nowoczesnego kształcenia i odejścia od archaicznych metod nauczania.

W dobie fetyszyzacji podręcznika, królującej kartomanii uczniowie chcą pracy zindywidualizowanej, we własnym tempie i na zróżnicowanym poziomie. Apelują o odinfantyilizowanie szkoły, rezygnację z powielającego się, niedostosowanego do ich potrzeb, łamiącego zasadę stopniowania trudności (przystępności) materiału.

To, co podkreślają badacze wczesnej edukacji i uczniowie, a ignorują nauczyciele, autorzy podręczników i wydawcy, to także nacisk na przestrzeganie zasady świadomego i aktywnego udziału w procesie nauczania i uczenia się. Trzecioklasiści chcą znać cel podejmowanych w szkole działań. Pragną samodzielności, przejścia

odpowiedzialności za ich własną pracę. Chcą aktywnie konstruować wiedzę na bazie eksperymentów i obserwacji, oddolnych poszukiwań. Odrzucają wszelkie ograniczenia w edukacji. Pragną zadań dywergencyjnych, twórczych, odejścia od narzucania jednej strategii rozwiązania zadania, algorytmizacji. Chcą współdecydować o doborze materiałów, z których nabywają wiedzę, tworzyć zadania dla siebie nawzajem, uczyć się w zespołach, pracować na wspólny cel.

Uczniowie silnie krytykują nadmierne przywiązanie nauczycieli do realizacji podręcznikowych treści. Kult pakietów edukacyjnych zdaje się stać u źródła braku realizacji w edukacji wczesnoszkolnej takich aktywności, jak plastyka, muzyka czy zajęcia wychowania fizycznego.

W ramach pogładowości trzecioklasiści optują za pracą z materiałem pozapodręcznikowym, wykorzystywaniem innych, tradycyjnych, jak i multimedialnych środków dydaktycznych na lekcjach. Apelują o naukę na konkretnie, manipulowanie realnymi przedmiotami. Chcą poznawać przyrodę na żywo, w najbliższym środowisku naturalnym. Pragną uwolnienia edukacji z murów budynku szkolnego, otwarcia na środowisko lokalne. Uważają, że wiedzę można zdobywać wszędzie. Odrzucają werbalizm jako metodę nieskuteczną, sprzeczną ze współczesnym myśleniem o efektywnej edukacji.

Postulując realizację zasady powiązania teorii z praktyką, uczniowie są przeciwni edukacji oderwanej od życia. Chcą uwzględnienia ich wiedzy osobistej, doświadczeń, zainteresowań. Pragną wiedzy skontekstualizowanej, pragmatycznej, możliwej do wykorzystania w życiu codziennym.

Uczniowie apelują także o integrację treści (uwzględnienie zasady systematyczności), powiązanie materiału w logiczną całość. Chcą widzieć zależności między wprowadzanymi treściami. Proponują usunięcie kilkunastu zeszytów z pakietów i zastąpienie ich jednym, interdyscyplinarnym podręcznikiem, spajającym treści.

Na koniec warto dodać, że postulaty i propozycje dotyczące przeobrażeń polskiej szkoły wystosowane przez trzecioklasistów są zgodne ze współczesną wiedzą na temat edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz wynikami badań i analiz prowadzonych przez wielu pedagogów i psychologów zajmujących się procesami nauczania i uczenia się w klasach I–III (Ewa Filipiak, Dorota Klus-Stańska, Marzenna Nowicka, Monika Wiśniewska-Kin, Ewa Zalewska, Małgorzata Żytko). Badani uczniowie zdają się potwierdzać wyniki badań PIRLS i OBUT, wskazujące na królujący w polskiej szkole encyklopedyzm, bierne odtwarzanie wiedzy, promowanie niezaktualizowanych, niedostosowanych do możliwości dzieci informacji, brak kreatywności, nauki argumentacji, wyrażania i obrony własnego zdania, konstruktywnej krytyki. Codzienna rzeczywistość ucznia wczesnej edukacji sprowadzana jest do pracy z podręcznikiem, zeszytami ćwiczeń i wyborami tekstów. Niezwykle rzadko sięga się do źródeł internetowych, książek dla dzieci i czasopism dziecięcych (Kwiatkowska 2011).

Wnioski i rekomendacje

Dzisiejsza edukacja z podręcznikiem na piedestale bliska jest ponownie ideologiom didaskalocentrycznym. Za pozornym konstruktywistycznym założeniem stojącym u podstaw podręcznika stoi jego czysto transmisyjna realizacja. Aktywność uczniów i samodzielność myślenia nauczyciela zostają poważnie ograniczone.

Jak wynika z wniosków z badań, podręcznik staje się tym, co pogłębia przepaść między światem dziecka i światem dorosłego, zabija motywację do nauki, blokuje twórcze działanie. Panujący ogólnie „podręcznikocentryzm” zdaje się być podstawowym źródłem problemów polskiej edukacji.

Zestawienie dyskursu podręcznikowego z dyskursem uczniowskim, perspektywy dorosłego z perspektywą ucznia, wypada na niekorzyść tych pierwszych. Autorzy i wydawcy podręczników, nauczyciele, działacze administracji oświatowej zdają się ignorować ogromny potencjał dziecka, nie posiadać wiedzy ani świadomości dotyczącej możliwości dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Polska szkoła wlecze się dziś za rozwojem ucznia.

U podstaw tworzenia pakietów edukacyjnych leżeć muszą wyniki współczesnych badań z zakresu psychologii uczenia się, psychologii percepcji oraz pedagogiki, specyfiki i potrzeb dzieci, sposobów stymulowania i akceleracji ich rozwoju (Brzezińska 1976).

Materiały edukacyjne powinny być tworzone w zespołach specjalistów rozumiejących specyfikę pracy w klasach I–III, posiadających wiedzę w zakresie psychologii rozwojowej najmłodszych. Wydawnictwa podręcznikowe powinny wspomagać wiedzę autorów o kondycji współczesnych dzieci, inicjować i umożliwiać bezpośrednie kontakty z uczniami (Filipowicz 1976).

Właściwości rozwojowe uczniów, ich możliwości oraz cele kształcenia powinny stać się podstawą do aktualizacji funkcji dydaktycznych współczesnych podręczników. Konieczność przygotowania uczniów do kształcenia przez całe życie, edukacji ustawicznej, pociąga za sobą nobilitację funkcji badawczej pakietów i swoistą detronizację funkcji informacyjnej. Współczesny „elementarz” powinien ograniczać się do prezentacji jedynie niezbędnych treści, pozostawiając uczniom pole na samodzielne poszukiwania informacji w innych środkach dydaktycznych, z uwzględnieniem najnowocześniejszych pomocy multimedialnych. Autorzy podręczników winni zaś zogniskować się wokół zadań aktywizujących, problemowych, dywergencyjnych, twórczych i kreatywnych. Doskonalenie programów nauczania powinna wspierać zasada „od programu do podręcznika”.

Proces kształcenia w klasach początkowych musi być oparty na rzetelnej diagnozie praktyki edukacyjnej, wynikach praktycznych i teoretycznych analiz badawczych, także zagranicznych. Doskonalenie jakości kształcenia to także doskonalenie stojącego ciągle w jego centrum podręcznika szkolnego. W procesie jego konstruowania obligatoryjne staje się dziś budowanie, tzw. kolektywów autorских, składających się z ekspertów w danej dziedzinie, dydaktyków, metodyków,

psychologów, typografików, higienistów, nauczycieli, praktyków (Łoziński 1977) oraz uczniów. Włączanie dzieci w dyskusje, projekty, konferencje, seminaria i badania naukowe zdaje się podstawowym środkiem do pełnego poznania ich potrzeb i opinii. Te znowu mogą stanowić istotne źródło pozytywnych zmian w edukacji.

Wiedza na temat prawidłowości rozwojowych, sposobów nauczania i uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie gwarantuje jednak sukcesu w edukacji najmłodszych. Żeby dziecko mogło spożytkować wszystkie szanse rozwojowe, żeby edukacja stała się czynnikiem wczesnego wspomagania rozwoju, niezbędna jest indywidualizacja. Każdy uczeń, niezależnie od prawidłowości rozwojowych, rozwija się w niepowtarzalny i tylko sobie właściwy sposób (Brzezińska 2003). „Szkolne programy i podręczniki mogą być różne i równie dobre przy tym, ale też wcale niekoniecznie równie dobre lub nie dla każdego dobre i nie w każdym czasie dobre” (Kłakówna 2014, s. 265).

Standaryzacja, uniformizacja, unifikacja, infantylne metody nauczania, ogłupiające i niespełniające kryterium wiedzotwórczości treści w pakietach, zamknięcie na poznanie sposobów myślenia dzieci mogą implikować poważne konsekwencje. Uczniowie stopniowo tracą motywację do uczenia się, zainteresowanie szkołą. Jednoznacznie stwierdzają, że świat pozaszkolny jawi się im jako znacznie ciekawszy i intrygujący. Nie rozumieją, dlaczego szkoła jest miejscem, gdzie lekceważy się ich potrzeby i zainteresowania.

Niezbędne są nie tylko zmiany w sposobie tworzenia podręcznikowych treści, zawartości samych pakietów, lecz także przeobrażenia w światopoglądzie dyrektorów, nauczycieli, rodziców i wszystkich odpowiedzialnych za kształt szkolnictwa w Polsce, w zakresie roli i miejsca podręcznika w edukacji. Większość dzisiejszych pedagogów nie tyle nie chce, ile nie potrafi korzystać z „elementarzy” w sposób refleksyjny i selektywny. Czyniąc z nich centrum nauczania, ślepo podążają oni za podręcznikocentryzmem, osiągając rezultaty odwrotne od zamierzonych.

Porzucenie kartomanii, odrzucenie kultu podręcznikowych pakietów na rzecz wspierania nauczycielskiej i uczniowskiej autonomii, możliwości dokonywania samodzielnych wyborów dotyczących metod, form i środków dydaktycznych, to wszystko zdaje się być istotnym krokiem w kierunku wzrostu efektywności polskiej edukacji. Niewątpliwie konieczna staje się też pedagogizacja nauczycieli i rodziców w zakresie konsekwencji nadużywania kartomanii, przedstawienie alternatywnych dróg działania i pomoc we wdrażaniu nowych rozwiązań metodycznych.

Przedstawione w artykule analizy mogą okazać się przydatne w recenzji jakościowej tworzonych i wykorzystywanych materiałów dydaktycznych. Autorefleksji powinni dokonać tu jednak nie tylko autorzy i wydawcy podręczników, lecz także nauczyciele pracujący z podręcznikiem w sposób odtwórczy i bezrefleksyjny. Zaprezentowane w pracy spostrzeżenia i rozwiązania, mogą zostać wprowadzone do szkół, stając się załączkiem konstruktywnych zmian w edukacji.

Jaka będzie przyszłość podręczników? Czy nie zmierzamy do etapu, kiedy zostaną one całkowicie wyparte przez inne źródła wiedzy? Czy taka sytuacja

przyniesie pozytywne rezultaty edukacyjne, zmniejszy dystans między światem szkolnym a codzienną rzeczywistością uczniów, pozwoli dzieciom na samodzielne i aktywne zdobywanie wiedzy? Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów mogą prognozować pozytywne odpowiedzi na postawione wyżej pytania.

Bibliografia

- Brzezińska A. I. (1976). *Metodologiczne problemy badań nad elementarzem*. „Studia Pedagogiczne”, 36.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2011). *Wstęp*. W: Chomczyńska-Rubacha M. (red.). *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Drost M. (2000). *Konkurencyjność podręczników w kształceniu wczesnoszkolnym*. W: Puślecki W., *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*. Warszawa: Polska Akademia Nauk. Komitet Nauk Pedagogicznych, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Hardman C. (2001). *Can there be an anthropology of children?* „Journal of the Anthropological Society of Oxford”, 4 (1).
- Kłakówna Z. (2014). *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Kraków: Universitas.
- Kwiatkowska W. (2011). *Perspektywy wykorzystania podręcznika elektronicznego*. W: Chomczyńska-Rubacha M. *Podręczniki i poradniki: konteksty, dyskursy, perspektywy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łoziński J. (1977). *Rola wydawcy w kształtowaniu i doskonaleniu koncepcji książek szkolnych*. W: Filipowicz F. (red.). *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Skrzypczak J. (2003). *Podręcznik szkolny. Wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowania*. Poznań: eMPI2.
- Wiśniewska-Kin M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zalewska E. (2009). *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*. W: Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zbróg Z. (2005). *Wybrane założenia „Podstawy programowej a praktyka szkolna”*. W: Ratajka Z. (red.). *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Zimny Z. (red.). (1995). *Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia (na przykładzie nauczania początkowego matematyki)*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- https://podreczniki.men.gov.pl/wykaz_dopuszczone_lista5.php [otwarto: 29.05.2018].

INTEGRATED TEXTBOOKS IN EARLY SCHOOL EDUCATION – AUTHORS’ VIEW VERSUS STUDENTS’ VIEW

Abstract: In this article the reader will be familiarized with my own research results concentrated around the substantive-didactic and analytic-discursive approach in the early school education debate about textbooks. Qualitative data was gathered through the educational packets analysis and focus interviews with third-graders, enriched with the sample of their own work made during the interviews - textbook tasks designed by them. This article is seeking answers for the following research questions: Which cognitive and social abilities of the students are addressed by the tasks proposed in the selected early school education textbooks? What are the third-graders’ opinions on the textbooks used in classes?

The comparison of the textbook discourse with the students’ discourse favors the latter one. Behind a seemingly constructivist assumption, lying on the basis of the textbook, stands its exclusively transmittal form and realization. Children’s opinions on textbooks tasks and ways of working with the educational packets are also very negative. As it has been concluded in the research, the textbooks start to widen the gap between the world of a child and the world of an adult, kill motivation to study and block creative actions.

Keywords: elementary education textbook, enculturation and conventional analysis of a textbook children’s discourse, adults’ discourse, participation research with children.

Aleksandra Szyller – doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki, asystent w Zakładzie Wczesnej Edukacji i Kształcenia Nauczycieli w Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Koordynatorka praktyk przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Opiekunka Koła Naukowego Wczesnej Edukacji WPUW. Prowadząca szkolenia dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Autorka książek, artykułów dotyczących edukacji początkowej, materiałów dydaktycznych dla nauczycieli, podręczników dla dzieci. Nauczyciel, wychowawca w szkole podstawowej. Adres do korespondencji: ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. Adres e-mailowy: szyllerola@gmail.com.