

Ewa Zalewska

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

e.zalewska@amw.gdynia.pl

ORCID ID: 0000-0002-8964-7286

DYSKURS PODRĘCZNIKOWY. MIĘDZY TRADYCJĄ A ZMIANĄ: CASUS NIEMIECKICH PODRĘCZNIKÓW DO KLAS POCZĄTKOWYCH

STRESZCZENIE

Podręcznik szkolny jest narzędziem kreowania tożsamości młodych pokoleń. Jego tradycyjna formuła wyczerpała współcześnie swój socjalizacyjny potencjał. Edukacja staje bowiem wobec nowych wyzwań związanych z koniecznością uczenia się przez całe życie i specyfiką społeczeństwa ery kultury medialnej.

Polskie podręczniki do edukacji wczesnoszkolnej jedynie w niewielkim stopniu dostosowały się do aktualnych potrzeb społecznych i nowoczesnych koncepcji dydaktycznych. Tymczasem, na gruncie niemieckiego dyskursu podręcznikowego mamy do czynienia z głębokim procesem zmiany, w którym kluczową rolę odgrywa delegitymizacja autorytarnej relacji władzy i wiedzy.

Słowa kluczowe:

podręcznik szkolny, dyskurs podręcznikowy, władza – wiedza.

Podręcznik szkolny zajmuje niezwykle ważne miejsce w procesie kształcenia i wychowania młodych pokoleń. Jako narzędzie intencjonalnej socjalizacji pośredniczy w transmisji określonego wizerunku rzeczywistości, przekazuje wiedzy, wartości, norm i zasad społecznych¹. Jego oddziaływanie jest długotrwałe i systematyczne (zwłaszcza w Polsce, gdzie nadal odgrywa rolę najważniejszego środka dydaktycznego). Podręcznik wpływa znacząco na charakter codziennych praktyk szkolnych, wyznacza treści oraz przebieg

¹ Por. E. Nasalska, *Społeczne aspekty przekazu wiedzy edukacyjnej – perspektywa socjologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2006, nr 1; W. Wiater, *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*, doc-wiater-beitrag.doc.

kolejnych lekcji, kieruje procesem nauczania i uczenia się. Zatem o jakość tej książki troszczyć się powinni autorzy, wydawcy, pedagodzy i badacze. Dotyczy to w szczególności podręcznika do edukacji wczesnoszkolnej, którego adresatem jest dziecko znajdujące się w okresie intensywnego rozwoju, wkraczające w fazę socjalizacji wtórnej, związanej z kształtowaniem jego społecznych kompetencji, obrazu świata, umiejętności czytania, pisania, liczenia i mówienia.

Niestety, polskie podręczniki dla klas początkowych zostały ocenione negatywnie przez wielu badaczy, którzy wskazują, między innymi, na ich zachowawczą formułę metodyczną, opartą na strategii transmisyjnej (związanej z założeniami behawioryzmu) oraz ograniczenia wynikające z prezentowania uczniom uproszczonego, ocenzonego, anachronicznego, czasami wręcz infantylnego wizerunku rzeczywistości. Badania nad podręcznikami polskimi z przełomu XX/XXI wieku prowadzą do wniosku o ich regresywnym potencjale socjalizacyjnym i pedagogicznym – nieadekwatności wobec wyzwań współczesności oraz potrzeb demokracji i zapóźnieniu w stosunku do preferowanych aktualnie dyskursów uczenia się. Natomiast w ostatnim dziesięcioleciu mamy do czynienia ze swoistą dysharmonią transformacyjną. Polega ona na częściowej (wybiórczej) adaptacji przesłanek konstruktywistycznej koncepcji uczenia się, przy jednoczesnej konserwacji portretu rzeczywistości (którego cechy wymieniono już powyżej)². Jednak konstatacja o wynikającej z tego stanu rzeczy potrzebie dalszej ewolucji polskiego dyskursu podręcznikowego (zwłaszcza w obszarze jego treści) wcale nie okazuje się oczywista, gdy przywołamy relację władza – wiedza jako konstytutywną dla statusu i formuły tej książki. To właśnie *interesy konstytuujące poznanie* (jak to ujął Jurgen Habermas)³ wyznaczają granice jej modyfikacji, jako narzędzia utrzymania status quo określonych sił politycznych. Kwestia ta zostanie szerzej omówiona w pierwszej części tekstu, w której przywołano wybrane wątki debaty podręcznikowej (dokumentujące powyższą tezę), zwłaszcza związane z traktowaniem tej książki jako *uwikłanej dys-*

² Por. M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013; E. Zalewska, *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013; I. Chmura-Rutkowska, „<Fartuchowcy> i strażacy – czyli pleć w elementarzu, [w:] *Spoleczno-kulturowe konteksty edukacji nauczyciel i pedagogów*, (red.) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki), Wydawnictwo i Zakłady Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2003; D. Klus-Stańska, „*Nasz elementarz*” – czyli krótki opis daru, który zubaża obdarowanych, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 4.

³ J. Habermas, *Interesy konstytuujące poznanie*, „Colloquia Communia” 1985, nr 2.

*kursywnie*⁴. Na marginesie odnotować należy – wskazując na polskie uwarunkowania – że zarysowuje się obecnie tendencja do umacniania się autorytarnej relacji władza – wiedza, i to niezależnie od deklaracji dysydentów oświatowych i autorów programów kształcenia oraz podręczników szkolnych o potrzebie i gotowości nadania jej demokratycznego charakteru. Tymczasem z perspektywy socjalizacyjnej funkcji podręcznika istotne jest, czy i w jakim zakresie społeczne, polityczne, kulturowe i pedagogiczne przesłanki jego konstrukcji przyczyniają się do powstania książki sprzyjającej kształtowaniu kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w przestrzeni ładu poldyskursywnego i współczesności. W kontekście tego zadania (wyzwania), krytyczne opinie o polskich podręcznikach do klas początkowych budzą niepokój i uzasadniają potrzebę (konieczność) ich modyfikacji. W jakim kierunku zmierzać powinna (może) ewolucja tych książek?

W prezentowanym tekście, będącym próbą odpowiedzi na wyartykułowane powyżej pytanie, wskazano na kontekstowe uwarunkowania funkcjonowania współczesnego podręcznika jako determinanty jego formuły oraz odwołano się do niemieckich podręczników do klas początkowych, traktując je jako pozytywne egzemplifikacje książek spełniających kryteria nowoczesnego podręcznika.

Podręcznik szkolny wobec wyzwań współczesności

Podręcznik szkolny to książka, której geneza historyczna związana jest z ideologią konserwatywną i szkołą tradycyjną, co implikowało jego specyficzne funkcje i cechy (w dużej mierze dziedziczone przez podręczniki współczesne). Stanowił – od początku swego istnienia – kompendium *wiedzy reprezentatywnej* i zarazem niezwykle efektywny środek jej dystrybucji w przestrzeni monodyskursywnego ładu publicznego (opartego na autorytarnych relacjach międzypokoleniowych), w którym proces socjalizacji miał charakter adaptacyjny⁵. Wraz z upowszechnieniem się podręcznika pojawiła się możliwość standaryzacji i normalizacji treści kształcenia i wychowania (dotyczyła ona preferencji aksjologicznych, wykładni ról społecznych, wzorców zachowań), zgodnie z obowiązującymi (społecznymi, politycznymi)

⁴ Por. T. Hohne, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Hergestellt Books on Demand GmbH, Frankfurt am Mein 2005.

⁵ Termin *wiedza reprezentatywna* odnosi się do zestawu wiedzy i umiejętności obowiązujących na gruncie intencjonalnej edukacji, skonstruowanego w oparciu o określone kryteria społeczne i polityczne. D. Lawton zwracając uwagę na sposób dobierania treści programów kształcenia i podręczników szkolnych używa sformułowania *wybór z kultury*. Por. S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003, s. 26-29.

kryteriami poprawności; indywidualne potrzeby i poglądy ucznia miały tu znaczenie marginalne⁶. W podręcznikowej narracji dominował przy tym ton moralizatorski – w komunikacji z uczniem szczególną rolę odgrywały naka-zy, zakazy, pouczenia. Zadania, pytania, ćwiczenia i polecenia zawarte w obudowie metodycznej służyły „dyscyplinowaniu” uczniowskiej aktywności poznawczej, zarówno jeśli chodzi o jej formę, jak i recepcję treści⁷.

Przesłankę dla takiej formuły tradycyjnego podręcznika stanowiło przekonanie o niskim poziomie intelektualnych i sprawczych kompetencji dziecka i definiowanie uczenia się jako procesu kierowanego przez nauczyciela, polegającego, przede wszystkim, na przyswajaniu (gotowej) wiedzy.

Zarzuty pod adresem podręcznika (jego tradycyjnego modelu) jako pierwsi zgłosili przedstawiciele ideologii liberalnej, inicjując debatę, w której zdeklarowani przeciwnicy podręcznika, wskazywali na jego indoktrynacyjny charakter oraz dążenie do intelektualnego ubezwłasnowolnienia ucznia. Odnosząc się do społecznych, politycznych i pedagogicznych aspektów sporu między konserwatystami i liberałami, dostrzec trzeba opozycyjny status preferowanych koncepcji edukacji jako kontekstu obecności/ nieobecności (lub marginalizacji obecności) podręcznika. Wyraża się on najpełniej na gruncie dychotomii: orientacja przedmiotowa versus orientacja podmiotowa⁸.

Wraz z upowszechnieniem się ładu demokratycznego, opartego na idei pluralizmu kulturowego, politycznego i społecznego, problematyczny stał się model edukacji ukierunkowany na urabianie ucznia. We współczesnym dyskursie pedagogicznym postuluje się podmiotowe traktowanie dziecka oraz wskazuje na konstruktywizm jako podstawę definicyjną procesu uczenia się⁹. Zmiana społecznej pozycji dziecka (liberalne ideologie eduka-

⁶ Wynikało to, między innymi, z przekonania o obiektywnym charakterze wiedzy zawartej w podręczniku.

⁷ Zadania, ćwiczenie i polecenia znajdujące się w metodycznej obudowie tradycyjnego (konwencjonalnego) podręcznika oparte są na założeniach behawiorystycznej koncepcji uczenia się, zgodnie z którą ma ono charakter reaktywny i polega – przede wszystkim – na zapamiętywaniu informacji oraz kształtowaniu algorytmów działań. Por. D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, (red.) D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.

⁸ Por. W. Puślecki, *Pełnomocność ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

⁹ Por. R. Michalak, *Konstruktywistyczne teorie uczenia się*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, (red.) H. Sowińska, R. Michalak, Impuls, Poznań 2004; D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, rozdz. 4.4 *Konstruktywizm psychologiczny i jego wpływ na projekty dydaktyczne*.

cyjne mają charakter pajdocentryczny) i pojawienie się nowych koncepcji psychologicznych dotyczących rozwoju i uczenia się doprowadziły do ewolucji oczekiwań wobec podręcznika, który miał wspierać swego adresata w poszukiwaniu wiedzy, samodzielnym eksplorowaniu rzeczywistości, aktywizowaniu wiedzy osobistej i jej integrowaniu z wiedzą publiczną. Tam, gdzie istnieje społeczny konsensus w kwestii prawa dziecka do wolności stanowienia o sobie i autonomii poznawczej, taka rola podręcznika (praktyk edukacyjnych) nie budzi wątpliwości.

W kontekście tych konstatacji poczynić należy jeszcze dodatkowe uwagi dotyczące statusu ucznia (adresata podręcznika). Jolanta Zwiernik, odnosząc się do współczesnej debaty wokół tej kwestii, wskazuje na pojawienie się *orientacji izonomicznej*. W jej obszarze podejmuje się problem dziecięcej partycypacji (*dziecięcego obywatelstwa*) w procesie tworzenia ładu publicznego i *kolektywnych kultur rówieśniczych*, a jednocześnie zauważa, iż udział dziecka w życiu społecznym) nigdy nie polega jedynie na prostej reprodukcji *zastanych ról i pozycji*, a raczej na ich aktywnym i indywidualnym odczytaniu w ramach socjalizacji interpretatywnej¹⁰. Otwiera się tu nowa perspektywa dla podręcznika związana z transformacją jego podstawowej adaptacyjnej funkcji, przekształceniem go w książkę wspierającą procesy podmiotowej i społecznej emancypacji.

W debacie dotyczącej konieczności ewolucji tradycyjnego podręcznika, wskazano także na ekspansję mass mediów, która wiedzie do jego detronizacji z pozycji podstawowego (dotychczas) źródła informacji. Zapoznanie tej kwestii prowadzić może do nieefektywności przekazu podręcznikowego, w przypadku kolportowania i legitymizowania, jako jedynie słusznego, wybranego stanowiska w kwestiach spornych, złożonych, wielowymiarowych, w istocie mających charakter problemu dywergencyjnego. W tej sytuacji podręcznik pełni, nie tyle rolę arbitra, co przewodnika po świecie, w którym kategorią konstytutywną stała się różnorodność; powinien kształtować kompetencje związane z poszukiwaniem, dekodowaniem oraz selekcjonowaniem informacji, sprzyjać procesom scalania wiedzy ucznia (pochodzącej z różnych źródeł), zachęcać do refleksji i krytycyzmu.

Ponadto obcowanie ze współczesnymi mediami prowadzi do zmiany stylów poznawczych odbiorców żyjących w kulturze obrazkowej, poddanych oddziaływaniom ogromnej liczby szybko zmieniających się bodźców, obcuujących na co dzień ze światem wirtualnym¹¹. Konstruując podręcznik dosto-

¹⁰ J. Zwiernik, *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2015, Tom 18, nr 1.

¹¹ Por. D. Klus-Stańska, *Dzieciństwo wirtualnej mocy*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, (red.) D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

sowany do preferencji współczesnego adresata nie można jednak zapominać o znaczeniu słowa pisanego (tradycyjnego tekstu). Recepcja takiego tekstu stwarza okazję do rozwijania zdolności czytania ze zrozumieniem, logicznego myślenia, itd.

Wskazując na potrzebę modyfikacji tradycyjnego podręcznika i badając możliwości jego transformacji, należy raz jeszcze zaznaczyć, że jest to książka w specyficzny sposób usytuowany w obszarze relacji władza – wiedza. Stanowi narzędzie kontroli w procesie kształtowania tożsamości młodych pokoleń; dystrybucji określonych zasobów kulturowych i społecznych, znaczących z punktu widzenia interesów politycznych grup sprawujących władzę. Odnosząc się do tego faktu, niemieccy badacze mówią o *dyskursywnym uwikłaniu* podręcznika, konstatacja ta dotyczy specyficznego – niezbywalnego – statusu tej książki, nie ma zabarwienia pejoratywnego. Implikuje to konsekwencje natury metodologicznej, wyznacza perspektywę badawczą ukierunkowaną na rekonstrukcję i analizę dyskursów konstytuujących podręczniki, prowadzi do problematyzacji statusu podręcznika jako książki o niekwestionowanej wartości wychowawczej i kształcącej, który łączył się z przekonaniem o obiektywności zawartej w niej wiedzy, a także do sformułowania pytania o granice ewolucji dyskursu podręcznikowego, możliwości realizowania za jego pośrednictwem interesu emancypacyjnego jednostki i społeczeństwa (w opozycji do adaptacyjnych funkcji podręcznika).

Kwestia ta, niezmiernie interesująca, nie będzie jednak stanowiła przedmiotu rozważań w tym tekście. W jego drugiej części podjęto jedynie próbę odpowiedzi na pytanie o specyficzne cechy niemieckich podręczników do klas początkowych traktując je jako egzemplifikacje książek spełniających kryteria podręcznika nowoczesnego o dużym potencjale socjalizacyjnym.

Niemieckie podręczniki do klas początkowych jako przykład podręcznika nowoczesnego

Badania własne nad niemieckimi podręcznikami do edukacji wczesnoszkolnej, których wyniki zaprezentowane zostały w tym tekście, prowadzone były w ramach *perspektywy dyskursywno-analitycznej*¹². Podręcznik traktowany jest tu, między innymi jako obiekt studiów społeczno-kulturowych oraz dokument źródłowy, w którym *implicite* i *explicite* kumulują się poglądy odnośnie społeczeństwa, kultury, edukacji, dziecka, dzieciństwa. Głównym celem prowadzonych penetracji empirycznych była rekonstrukcja modelu niemieckiego podręcznika do edukacji wczesnoszkol-

¹² Obiektem badań były następujące serie podręczników do klas 1 – 4 (obejmują one etap niemieckiej edukacji wczesnoszkolnej): *Zebra*, *Kunterbunt*, *Baustein*, *Bucherwurm*.

nej; wyodrębnienie jego fundamentalnych założeń merytorycznych oraz metodycznych. W toku prowadzonych penetracji empirycznych zastosowano metodę społecznej analizy dyskursu zdefiniowaną przez Annę Polkowską jako *badanie relacji między strukturami tekstu i mowy a strukturami i procesami społecznymi, politycznymi i kulturowymi*¹³. Punktem centralnym analizy była relacja władzy i wiedzy, ponieważ stanowi ona istotny wyznacznik koncepcji edukacji i podręcznika. Przedmiot badań stanowiły:

- status społeczny i poznawczy dziecka (adresata podręcznika);
- wymiary definicyjne obrazu rzeczywistości (ze szczególnym uwzględnieniem kwestii zamkniętego/ otwartego charakteru jego konstrukcji, generujących odpowiednio adaptacyjny/ interpretacyjny wariant socjalizacji);
- zasady i metody organizujące proces uczenie się.

W nawiązaniu do wymienionych powyżej orientacji odnośnie społecznego statusu dziecka, można sformułować tezę o ewolucji niemieckiego podręcznikowego dyskursu dzieciństwa w kierunku *orientacji izonomicznej*. Relacje międzypokoleniowe przedstawione na jego kartach mają bowiem charakter partnerski, podczas gdy w tradycyjnym modelu podręcznika mamy do czynienia z różnymi formami autorytaryzmu. Naturalizacji ulega sam dyskurs dorosłego (nauczyciela, rodzica), jego wyidealizowany obraz – skutecznie legitymizujący nadrzędną pozycję wobec dziecka, zastąpił portret realistyczny. W polskich (tradycyjnych) podręcznikach nauczycielka to postać nieomal charyzmatyczna, profesjonalistka, osoba potrafiąca rozwiązać każdy problem (pierwszoplanowa bohaterka ilustracji i tekstów). Tymczasem rodzice i nauczyciele z niemieckich podręczników są czasem zagubieni życiowo, znerwicowani, nieudolni, niesympatyczni, popełniają błędy, mają kłopoty z prowadzeniem lekcji, wychowywaniem dzieci, itd. Zasadniczym celem tych zabiegów nie jest oczywiście dyskredytacja dorosłego, taki wizerunek stanowi natomiast element składowy realnego obrazu rzeczywistości, istotnego z perspektywy pytania o efektywność procesu socjalizacji¹⁴.

Specyficzne „skrócenie dystansu” widoczne jest także na gruncie reguł i zasad komunikacji z dorosłym. Dziecko ma prawo do krytyki i wyrażania własnego zdania. Polski czytelnik może być nieco zbulwersowany

¹³ A. Polkowska, *Analiza dyskursu w badaniu zjawisk społecznych*, [w:] *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*, (red.) I. Kurcz, J. Bobryk, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2001, s. 132.

¹⁴ Realistyczne opisy rzeczywistości społecznej i kulturowej stanowią doskonałe zaplecze dla aktywności poznawczej dziecka, aktywizacji jego osobistych doświadczeń i odkrywania praw i prawidłowości regulujących funkcjonowanie przestrzeni publicznej.

opiniami małych bohaterów czytanek, negujących kompetencje swoich rodziców i nauczycieli oraz propozycjami autorów podręczników, zachęcających uczniów do posługiwania się typowymi nauczycielskimi frazami wszechobecnymi w szkolnej komunikacji: *To jest rzeczywiście poza wszelką krytyką. Na następny poniedziałek nauczyciel Pan tego porządnie. Proszę brać przykład z nauczyciela nr 3, to jest grzeczny nauczyciel.* Trzeba jednak dodać, że akceptacja dziecięcego prawa do sporów i dyskusji z osobą dorosłą nie jest równoznaczna ze zgodą na anarchię i samowolę, nie tracą na ważności normy i zasady ważne dla społecznego funkcjonowania i komunikacji międzyludzkiej, zmienia się jednak sposób ich prezentacji i internalizacji. W polskich podręcznikach dla najmłodszych uczniów dorośli (w tym autorzy podręczników) sprawują władzę za pomocą instrukcji, nakazów, zakazów (ewentualnie perswazji), wskazują przy tym na prawomocny i niepodważalny status społecznych norm i zasad. Problemy z ich przestrzeganiem traktowane są co prawda jako wynikające z niedojrzałości dziecka (jego naturalny „deficyt” rozwojowy) i tolerowane, niemniej jedynie sporadycznie tworzy mu się okazję do rozważań nad zasadnością i znaczeniem tych społecznych regulacji, priorytetem jest tu gotowość i umiejętność podporządkowywania się. Tymczasem niemiecki uczeń – inspirowany przez teksty i polecenia z podręcznika – sam może także stanowić normy i zasady w obszarach swego bezpośredniego funkcjonowania (w klasie, szkole, rodzinie), wkraczając tym samym w obszar zarezerwowane dotąd dla dorosłych.

Warto ponadto podkreślić, iż stosownie do specyfiki fazy rozwoju społecznego dziecka w wieku wczesnoszkolnym, na pierwszym planie w większości niemieckich tekstów podręcznikowych znajduje się grupa rówieśnicza. Ingerencja dorosłych ma na jej gruncie charakter incydentalny (dotyczy sytuacji kryzysowych, niebezpiecznych), rozstrzygnięcie sporów i rozwiązywanie problemów pozostaje w gestii dzieci. Zaufanie do intelektualnych i sprawczych kompetencji uczniów widoczne jest we wszystkich podręcznikach. Ich autorzy rezygnują z roli jawnego/ukrytego arbitra oraz z procedur dyscyplinowania procesu myślowego dziecka, sterowania nim poprzez pytania narzucające z góry zaplanowaną odpowiedź. W sytuacjach wymagających oceny postępowania innych i rozwiązania sytuacji trudnych, wielowymiarowych pojawiają się zwykle pod tekstami polecenia typu: *zastanówcie się, porozmawiajcie o tym, zaproponujcie rozstrzygnięcie* itp. Preferencje dla pracy w grupie i poznawczej samodzielności ucznia tworzą podstawę koncepcji uczenia się „wpisanej” w metodyczną obudowę podręcznika. Kwestia ta zostanie szerzej omówiona w końcowej części tekstu.

Dziecko postrzegane jest w sposób holistyczny jako podmiot posiadający specyficzne indywidualne cechy, podlegający dynamicznym zmianom

rozwojowym, preferujący określony styl uczenia się. Spontaniczność, kreatywność, ruchliwość charakteryzujące dziecięcą naturę traktuje się jako atuty i wyzwanie dla szkoły. O ile w podręcznikach tradycyjnych dominował jej instytucjonalny model, a rdzeń definicyjny roli ucznia wyznaczały takie przymioty jak zdyscyplinowanie, posłuszeństwo, obowiązkowość, o tyle szkoła z kart niemieckich książek to miejsce, w którym częściowej dekonstrukcji uległa hierarchia władzy nad przestrzenią i procesem uczenia się. W klasie szkolnej, prezentowanej na podręcznikowych ilustracjach i w tekstach, dominuje model komunikacji oparty przede wszystkim na bezpośrednich interakcjach między dziećmi, także w obudowie metodycznej podręczników, preferuje się pracę w grupach. Ma to głębokie psychologiczne uzasadnienie na gruncie teorii konstruktywistycznych, w których wskazuje się na znaczenie grupy rówieśniczej w procesie aktywizowania wiedzy osobistej, jej dekonstrukcji i rozwoju oraz aktywizowania eksploracyjnej funkcji mowy. Mamy tu do czynienia ze swoistą dekompozycją tradycyjnej zależności nauczanie – uczenia się, w której to drugie traktowano jako aktywność kierowaną, wywoływaną i kontrolowaną przez nauczyciela, prowadzącą do z góry określonych rezultatów. Transformacji ulega rola samego dziecka/ucznia, które przejmuje (w pewnym zakresie, bowiem niezależnie od wskazanych zmian, dorosły/nauczyciel nadal pozostaje postacią znaczącą jako przewodnik, opiekun, organizator itp.) władzę nad własnym uczeniem się, a jednocześnie umacnia swoją pozycję partnera poznawczych penetracji grupy lub innego ucznia.

Niemieckie podręczniki, w odróżnieniu od podręczników tradycyjnych, traktują ponadto ciało ucznia (jego cielesność) jako integralny element jego osoby. W polskim dyskursie podręcznikowym ciało jest (z)dyscyplinowane, poddane kontroli, asekualne, słabo osadzone w dyskursie relacji między płciami, a przecież jest to etap (w swej fazie końcowej) związany z początkiem dojrzewania płciowego. Ciało polskiego dziecka prezentowanego w podręcznikach jest statyczne w podwójnym sensie; unieruchomione zostało w przestrzeni klasy szkolnej oraz dynamiki rozwoju: na większości ilustracji sposób ustawienie ławek i biurka nauczyciela w sali lekcyjnej odzwierciedla hierarchię opartą na dominacji i podporządkowaniu (interesujące, że tam, gdzie pojawiają się nietradycyjnie rozmieszczone stoliki lub dzieci uczące się w małych grupach, także panuje wzorowy ład). Niemiecka klasa szkolna, z kart podręcznika, to przestrzeń, w której gospodarzem jest ruchliwe i aktywne dziecko, kolorowe, przypominająca dziecięcy pokój, wyraźnie wskazująca na marginalizację instytucjonalnego nauczania i uczenia się na rzecz preferencji dla poznawczych potrzeb dziecka i naturalnego uczenia się.

W podręcznikach niemieckich zniesione zostaje tabu związane z cielesnością i seksualnością podmiotu (opisywana jest fizjologia aktu poczęcia i przebieg ciąży oraz porodu, rozwój płciowy – erekcja i polucja, zmiany w wyglądzie ciała, itd.), porusza się także problemy związane z zaburzeniami typu bulimia, anoreksja, zjawisko otyłość. Lista tematów ważnych i aktualnych, ale nieobecnych w polskich podręcznikach, jest zresztą bardzo długa. Niemiecki uczeń zdobywa wiedzę o rozwodach, przemocy, patologii, chorobach wieku starczego, orientacjach seksualnych, śmierci, bezdomności, wojnach, głodzie na świecie, uchodźcach itd.

Zasadniczo mamy tu do czynienia ze zjawiskiem ważnym z perspektywy pytania o charakter relacji władzy i wiedzy w edukacji i podręczniku. Chodzi o ograniczenie cenzury dorosłych w obszarze dostępu dziecka do wiedzy, której reglamentacja może oczywiście mieć różne przyczyny związane tak z zamysłem indoktrynacyjnym (budowaniem w umyśle dziecka określonego obrazu świata), jak i przeświadczeniem o konieczności chronienia go przed zjawiskami i tematami, które uznaje się za zbyt drastyczne lub trudne. Ochrona ta jest zresztą iluzoryczna w związku z powszechnym dostępem do mass mediów, a „okrojone wersje” rzeczywistości mają ograniczony potencjał socjalizacyjny.

Wysoki status społeczny dziecka ujawnia się poprzez traktowanie go jako obywatela, członka społeczeństwa obywatelskiego, który posiada określone prawa i obowiązki, któremu tworzyć trzeba okazję do ich urzeczywistnienia i ponoszenie odpowiedzialności. Dlatego autorzy podręczników odwołują się do *interakcyjnego rozumienia* kompetencji społecznych, w którym *kładzie się w nim nacisk nie tyle na wiedzę i umiejętności, ile przede wszystkim na zdolności ich wykorzystywania w różnorodnych i zmieniających się sytuacjach dla skutecznego osiągnięcia celów osobistych i pozaosobistych, a więc zdolność do posługiwania się przyswojoną wiedzą i umiejętnościami w kontaktach z rzeczywistością społeczną i radzenia sobie z wymaganiami otoczenia (...)*. Stąd priorytet dla kształtowania postawy zaangażowania i rozwój kompetencji sprawczych, motywowania do działań na rzecz społeczności szkolnej i lokalnej, jako przykłady można wymienić: propozycje pisania petycji do władz dotyczących autentycznych potrzeb uczniów (np. przestrzeni do rekreacji i zabaw), obsadzenie dzieci w roli rozjemcy sporów między rówieśnikami itp. Warto nadmienić, iż wariant edukacji obywatelskiej, który preferują badane podręczniki oparty jest na *racjonalności hermeneutycznej* (zgodnie z klasyfikacją H. Giroux)¹⁵. Oznacza to, iż *wiedza jest*

¹⁵ H. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń-Poznań 1998.

traktowana jako specyficzny akt społeczny, u którego podstaw leżą relacje społeczne¹⁶. Teza ta zostanie udokumentowana w części dotyczącej metodycznej formuły niemieckich podręczników.

Kwestią zasadniczą z perspektywy obszaru władzy dorosłych nad procesem tworzenie w umyśle dziecka obrazu rzeczywistości jest oczywiście jego podręcznikowa konstrukcja, która ma zasadnicze znaczenie dla dziecięcej autonomii poznawczej i etycznej (wolności stanowienia w obszarze własnych poglądów i przekonań). W przypadku analizowanych podręczników fundament tej konstrukcji stanowi pluralizm kulturowy, religijny i społeczny. Mamy do czynienia z dyskursem podręcznikowym, w którym:

- a) dominują teksty o „otwartej strukturze”, opisujące w sposób realistyczny złożony charakter rzeczywistości oraz różnorodność ludzkich postaw i poglądów; charakterystyczne jest przy tym to, iż autorzy tych tekstów rezygnują z pozycji arbitra i pozostawiają oceny małemu czytelnikowi, co stanowi alternatywę dla czytanek z polskich podręczników oferujących najczęściej schematyczny i zinfantylizowany opis rzeczywistości społecznej (do którego „dopięte” zostają polecenia i pytania, w których *implicite* i *explicite* ingeruje w proces dziecięcej waluacji), także różnice ujmowane są w sposób niehierarchiczny, brak polaryzacji typu dobry/zły uczeń, lepsza/gorsza kultura itp.;
- b) proces internalizacji norm i zasad społecznych nie ma wyłącznie charakteru adaptacyjnego, dziecko może je także ustanawiać (tworząc regulaminy klasowe i szkolne, statuty samodzielnie powoływanych organizacji, klubów szkolnych itp.), negocjować i krytykować, stanowi to ważną przesłankę tezy o interpretatywnym charakterze procesu podręcznikowej socjalizacji;
- c) wzorce ról społecznych występują w postaci „wielowariantowej”, tożsamość (płciowa, społeczna, kulturowa) nie zostaje dziecku „nadana”, jej nabywanie staje się zadaniem, w którym istotne są indywidualne preferencje i własna aktywność (brak w podręcznikach stereotypowych konceptualizacji ról);
- d) funkcja informacyjna podręcznika realizowana jest za pomocą dyskursu naukowego (znamiennym przykładem są tu podręczniki do edukacji religijnej, w których znajdujemy rzetelne naukowe portrety islamu, protestantyzmu, katolicyzmu i judaizmu, rozdziały poświęcone trudnościom w uczeniu się, zawierające opisy symptomów dysleksji, dyskalkulii, autyzmu, itd.). Uczeń jest zatem osobą dobrze

¹⁶ Tamże, s. 118.

- poinformowaną, co znacząca zwiększa zakres jego kontroli poznawczej, możliwość generowania sądów w oparciu o racjonalną argumentację;
- e) podręcznik traktowany jest jako jedno ze źródeł wiedzy, traci pozycję uprzywilejowaną na rzecz innych mediów (mass mediów i tekstów źródłowych), do których odsyła się czytelnika w każdym rozdziale (podając linki do stron internetowych, wskazując książki i czasopiśma, dzięki którym można poszerzyć i pogłębić wiedzę), tym samym na plan pierwszy wysuwa się integracyjna funkcja tej książki umożliwiającej konfrontowanie, porównywanie i scalanie wiedzy pochodzącej z różnych przekazów;
 - f) ewolucji ulega koncepcja i status wiedzy, przestaje być ona traktowana jako obiekt transmisji – zamknięty zbiór informacji do przekazania i przyswojenia), przekształcając się w otwarty i dynamiczny zbiór znaczeń, których źródłem są osobiste doświadczenia i dialog oraz negocjacje z innymi (*Podyskutujcie nad znaczeniem słowa miłość, Czym jest przyjaźń?, Czym jest dla was szczęście?, Czy wszystkie prawa są sprawiedliwe?*).

Kwestia poznawczej samodzielności dziecka jest bezpośrednio związana z obudową metodyczną podręczników; o jej konstruktywistycznych przesłankach wspomniano już powyżej wskazując, między innymi, na priorytet dla dialogicznego i negocjacyjnego trybu tworzenia wiedzy, przede wszystkim, w toku pracy grupowej. Uczenie się traktowane jest zarazem jako działanie o charakterze społecznym (wymagającym obecności innych), jak i indywidualnym; procesem, w którym uruchamiane są osobiste strategie eksploracyjne. Dotyczy to wszystkich obszarów edukacji – dziecko przejmuje kontrolę nie tylko nad przebiegiem procesu eksploracji, ale także nad jego wynikami, dotyczy to zarówno dyskusji toczących się wokół tematów społecznych (np. sytuacji dzieci na różnych kontynentach i odpowiedzialności dorosłych za ich losy lub modelu współczesnej rodziny) w efekcie których powstają referaty, plakaty, mapy skojarzeń oraz albumy, jak i realizacji celów i treści edukacji przyrodniczej, gdzie dominują eksperymenty i obserwacje projektowane przez uczniów lub autorów podręczników, niemniej w tym drugim przypadku dziecku pozostawia się swobodę w obszarze stawiania hipotez, ich weryfikacji i formułowania wniosków.

Autorzy podręczników dokładają także wszelkich starań, by pomóc dziecku w rozpoznaniu własnych preferencji poznawczych (stylu uczenia się).

W metodycznej obudowie wszystkich badanych podręczników szczególną uwagę zwracają strony, na których omawia się techniki i metody ucze-

nia się, poznawania rzeczywistości (w większości podręczników poświęca się im osobne rozdziały). W tradycyjnych podręcznikach (w tym także polskich), eksploracja rzeczywistości (jej metody, cele, efekty) jest nadzorowana przez dorosłych, formułujących stosowne polecenia i zadania, a wskazówki odnośnie strategii uczenia się pojawiają się sporadycznie (i mają najczęściej postać zaleceń dotyczących dyscypliny szkolnej: zachowania się w czasie lekcji, odrabiania zadań domowych, troski o przybory szkolne ewentualnie technik czytania ze zrozumieniem). Tymczasem niemiecki uczeń zaznajamia się z założeniami metody projektów, eksperymentu i obserwacji, mapy mentalnej, sposobami prowadzenia wywiadu, przygotowywania i opracowywania ankiety, sporządzania referatu, itd. Ponadto zamieszcza się liczne i bogato ilustrowane przykłady ich zastosowania w praktyce szkolnej oraz – co szczególnie ważne – proponuje czytelnikom zadania, w których mogą je wykorzystać (np. ankieta dotycząca preferencji czytelniczych, wywiad z rodzicami i dziadkami dotyczący ich dzieciństwa, itp.).

Uczeń odgrywa rolę badacza rzeczywistości, eksploruje ją inspirowany przez polecenia z podręcznika, formułowane z intencją intensyfikacji samodzielnego myślenia, formułowania wniosków, tworzenia projektów działania: *Jak myślisz?*, *Co sądzisz?*, *Jakie są twoje argumenty?*, *Jakie masz propozycje?*, *Podyskutujcie o tym w grupie*. Odwołując się do klasyfikacji pytań zaproponowanej przez E. Perrott uznać należy, że zaznacza się przewagę pytań (poleceń) aktywizujących takie procesy intelektualne, jak: analiza, synteza, porównywanie, wnioskowanie¹⁷. Sprzyja to kształtowaniu metakompetencji uczenia się, niezbędnej w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie wiedzy.

Wnioski końcowe

Z perspektywy pytania o zmiany zachodzące w obszarze dyskursu podręcznikowego, niemieckie podręczniki do klas początkowych stanowią niewątpliwie przykład książek konstruowanych w oparciu o nietradycyjne ujęcie związku władza – wiedza. Przybiera on formę relacji nieautorytarnej, której przesłankę społeczną stanowi wysoka pozycja dziecka jako członka rodziny, społeczności klasowej, lokalnej, wreszcie obywatela. Łączy się to z zaufaniem do kompetencji poznawczych i sprawczych ucznia, dla którego podręcznik staje się książką inicjującą proces samodzielnych poszukiwań i badań, wskazującą metody oraz techniki uczenia się, które można wykorzystać eksplorując rzeczywistość. Kształtowanie metakompetencji uczenia się

¹⁷ E. Perrott, *Efektywne nauczanie: praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, WSiP, Warszawa 1995.

jest – jak już sygnalizowano powyżej – obowiązkiem współczesnej szkoły i jednocześnie stanowi dla niej ogromne wyzwanie, któremu nie sprosta edukacja (podręcznik) oparta na modelu transmisyjnym. Wątpliwości budzą tu nie tylko charakterystyczne cechy zbioru przekazywanej wiedzy – statycznego i zamkniętego (inercyjnego wobec dynamiki zmian społecznych i kulturowych, ograniczającego indywidualne interpretacje), ale także zastosowane rozwiązania metodyczne, w efekcie których następuje ubezwłasnowolnienie dziecka (między innymi poprzez pozbawienie go możliwości wykorzystywania i kreowania własnych strategii poznawczych). Podręczniki niemieckie mogą więc inspirować polskich autorów i nauczycieli do podjęcia lub intensyfikacji wysiłku na rzecz zmiany opisanej powyżej sytuacji. Dotyczy to także kwestii doboru i sposobu prezentacji treści. Zastosowanie zasady realizmu i zniesienie (przynajmniej częściowe) cenzury sprawiło, iż obraz rzeczywistości z kart tych podręczników ma ogromny potencjał socjalizacyjny; podręczniki odwołując się do codziennych doświadczeń dzieci i ich dotychczasowej wiedzy, dbają o aktualność tematów, ich rangę (brak banalizacji i infantylizacji typowych dla wielu polskich podręczników), tym samym traktują dziecko jako świadomego uczestnika procesów społecznych i kulturowych.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Chmura-Rutkowska I., *„Fartuchowcy” i strażacy – czyli pleć w elementarzu*, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, (red.) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wydawnictwo i Zakłady Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2003.
- [2] Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003.
- [3] Giroux H., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń- Poznań 1998.
- [4] Habermas J., *Interesy konstytuujące poznanie*, „Colloquia Communia” 1985, nr 2.
- [5] Hohne T., *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens-und Medientheorie des Schulbuches*, Hergestellt Books on Demand GmbH, Frankfurt am Mein 2005.

- [6] Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, (red.) Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.
- [7] Klus-Stańska, „*Nasz elementarz*” – czyli krótki opis daru, który zubaża obdarowanych, „*Problemy Wczesnej Edukacji*” 2014, nr 4.
- [8] Klus-Stańska, *Dzieciństwo wirtualnej mocy*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, (red.) D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- [9] Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, r. 4.4 *Konstrukttywizm psychologiczny i jego wpływ na projekty dydaktyczne*.
- [10] Michalak R., *Konstruktivistyczne teorie uczenia się*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, (red.) H. Sowińska, R. Michalak), Impuls, Poznań 2004.
- [11] Nasalska E., *Spoleczne aspekty przekazu wiedzy edukacyjnej – perspektywa socjologiczna*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 2006, nr 1.
- [12] Perrott E., *Efektywne nauczanie: praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, WSiP, Warszawa 1995.
- [13] Polkowska A., *Analiza dyskursu w badaniu zjawisk społecznych*, [w:] *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*, (red.) I. Kurcz, J. Bobryk, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2001, s. 132.
- [14] Puślecki W., *Pełnomocność ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- [15] Wiater W., *Das Schulbuch als Gegenstand padagogischer Forschung*, doc-wiater – beitrag.doc.
- [16] Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- [17] Zalewska E., *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.
- [18] Zwiernik J., *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, „*Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*”, 2015, Tom 18, nr 1.

**TEXTBOOK DISCOURSE.
BETWEEN TRADITION AND CHANGE:
CASUS OF GERMAN TEXTBOOKS
FOR FIRST GRADES**

ABSTRACT

The school textbook is a tool for creating the identity of young generations. Its traditional formula has depleted its socialization potential. Education is facing new challenges related to the necessity of learning throughout life and the specificity of the media culture society. Polish textbooks for early childhood education have only to a small extent adapted to current social needs and modern didactic concepts. Meanwhile, on the basis of the German textbook discourse, we are dealing with a profound change process in which delegitimization of the authoritarian relationship of power and knowledge plays a key role.

Key words:

school textbook, textbook discourse, power-knowledge.