

EWA ZALEWSKA
Uniwersytet Gdański

OBRAZ SZKOŁY W NIEMIECKICH PODRĘCZNIKACH DO KLAS POCZĄTKOWYCH: INSPIRACJE I WYZWANIA DLA POLSKIEGO DYSKURSU PODRĘCZNIKOWEGO I PRAKTYK EDUKACYJNYCH

W opinii wielu współczesnych pedagogów i badaczy podręcznik szkolny to przede wszystkim ważny środek sprawowania politycznej kontroli nad procesem redystrybucji wiedzy, to książka prezentująca obraz rzeczywistości zgodny z interesem władzy, uprawomocniająca jej istnienie, przyczyniająca się do „konserwacji” tradycyjnych praktyk edukacyjnych (opresyjnych wobec ucznia); narzędzie socjalizacji adaptacyjnej¹.

Wnioski i konkluzje formułowane na gruncie krytycznie zorientowanego dyskursu podręcznikowego oparte są na penetracjach empirycznych prowadzonych na różnych kontynentach². Także wiele polskich podręczników do edukacji początkowej uznać można, odwołując się do wyników badań nad ich tożsamością, za książki o skrajnie ograniczonym potencjale prorozwojowym. Preferencje dla transmisyjno-reproduktywnej strategii nauczania/ uczenia się, marginalizacja osobistej wiedzy dziecka, infantylizacja treści, idealizacje i symplifikacje obrazu świata, to tylko wybrane pozycje z długiej listy zarzutów³. W kontekście wyzwań, przed którymi staje współcześnie polska szkoła, podręczniki te jawią się więc jako książki oparte na założeniach orientacji funkcjonalistyczno-behawiorystycznej, nierespektujące po-

¹ Por. T. Höhne, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Hergestellt Books on Demand GmbH, Frankfurt am Mein 2003; E. Nasalska, *Społeczne aspekty przekazu wiedzy edukacyjnej – perspektywa socjologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1.

² Szczególne zasługi w tym zakresie ma „Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung”, który prowadzi zakrojone na szeroką skalę badania przy współpracy z przedstawicielami różnych krajów, organizuje konferencje i wydaje publikacje.

³ 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, „Fartuchowy” i strażacy – czyli pleć w elementarzu, w: *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Wydawnictwo i Zakłady Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2003.

znawczej i etycznej autonomii ucznia, słabo zorientowane na przedstawianie złożonej i wielowymiarowej rzeczywistości. Implikuje to konieczność zmiany dominującej formuły podręcznika, wynikającą z powinności szkoły wobec ucznia funkcjonującego w demokratycznym łańdże⁴.

W różnych dokumentach oświatowych, normujących pracę szkoły (w tym w podstawach programowych do edukacji elementarnej) odnaleźć można – w obszarze celów, treści i procedur ich realizacji – sporadyczne odwołania do demokracji i współczesności, ale wobec braku klarownej wizji polskiej edukacji, w tym, niespójności ideologicznej jej założeń oraz nasilania się wpływów neoliberalizmu, kwestia umacniania się i upowszechniania demokratycznych i liberalnych tendencji w przestrzeni praktyk edukacyjnych budzi uzasadnione obawy⁵. Tymczasem, biorąc pod uwagę wszechobecność podręcznika w klasach początkowych, dostrzec trzeba jego potencjalne znaczenie dla inicjowania i kierowania procesem zmiany, realizowania emancypacyjnego interesu ucznia i społeczeństwa.

Krytyczna ocena jakości podręczników i sceptyczne stanowisko wielu uczestników podręcznikowej debaty odnośnie do możliwości zdekonstruowania ich politycznego status quo nie oznacza, że nie podejmuje się, zakończonych powodzeniem, działań na rzecz tworzenia podręczników na miarę XXI w., respektujących, między innymi, prawo podmiotów edukacji do różnienia się⁶.

W tekście wskazuję na stosowne przykłady z obszaru niemieckich podręczników do klas początkowych⁷. Zakładam, że ze względu na swoje liberalne i konstruktywistyczne proweniencje mogą one stanowić inspirację dla polskich autorów i polskiej edukacji, w której nadal dominuje tradycyjna formuła władzy i wiedzy⁸. Jej postępująca dekonstrukcja przejawia się w niemieckich podręcznikach przede wszystkim na gruncie koncepcji dziecka – adresata tej książki, która oparta jest na zaufaniu do jego kompetencji poznawczych. W konsekwencji, autorytaryzm, charakterystyczny dla tradycyjnych podręczników, w których dominowały procedury dyscyplinowania i kształtowania ucznia (nierzadko przybierające formę indoktrynacji) zgodnie z ogólnie określonymi

⁴ Darmowy podręcznik do klas początkowych niestety pogłębia obawy co do możliwości zmiany tej sytuacji. Doczekał się bowiem wielu negatywnych recenzji i komentarzy odnośnie do swojej wartości merytorycznej, jak i formuły metodycznej oraz grafiki.

⁵ Krytycznej analizie podstaw programowych do edukacji wczesnoszkolnej poświęcony był jeden z numerów „Problemów Wczesnej Edukacji”. Por. *Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, numer specjalny.

⁶ Już w latach 60. XX w. w Polsce postulowano unowocześnienie formuły podręcznika zgodnie z założeniami pedagogiki aktywnej. Por. K. Sośnicki, *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, PZWS, Warszawa 1962. Jednak ze względu na ograniczenia wynikające z założeń i realiów autorytarnego ładu kwestia nowej merytorycznej formuły podręcznika pojawiła się dopiero w latach transformacji ustrojowej.

⁷ Do niemieckiej szkoły obowiązkowo uczęszczają już dzieci sześciolatnie. Edukacja początkowa obejmuje klasy I–IV.

⁸ Nie dokonuję w tekście krytycznej i całościowej oceny niemieckich podręczników, a jedynie wskazuję na rozwiązania mogące stanowić inspiracje na drodze przekształcania tożsamości podręczników polskich.

wzorcami *poprawnych* zachowań, *właściwych* postaw, *pozytywnych* wartości⁹, wyparty zostaje przez partnerstwo na gruncie relacji dziecko – dorosły, w tym przez negocjacyjny i dialogiczny tryb konstruowania wiedzy.

Ze względu na ograniczenia wynikające z rozmiarów tego tekstu, w celu udokumentowania powyższych wniosków w dalszej części swoich rozważań koncentruję się na rekonstrukcji *obrazu szkoły* z kart wybranych niemieckich podręczników do edukacji początkowej¹⁰. Szkoła jest najważniejszym miejscem socjalizacji instytucjonalnej dziecka; konfrontuje je z oczekiwaniami wspólnoty, jej systemami norm i wartości oraz dorobkiem, stanowi o treściach i formach indywidualnej i społecznej perspektywy rozwoju ucznia, ustanawia relacje między nimi.

Wymiary definicyjne kategorii *obraz szkoły* wyznaczają (w tym tekście): wykładnie ról nauczyciela i ucznia, forma stosunków między tymi podmiotami, konceptualizacje klasy szkolnej, tak w jej społecznym, jak i dydaktycznym wymiarze – jako specyficznej wspólnoty i jednocześnie ramy praktyk edukacyjnych. Ponieważ podręczniki odgrywają znaczącą rolę w tworzeniu szkolnej codzienności, podejmują także zadanie rozpoznania strategii nauczania/ uczenia się „wpisanych” w metodyczną obudowę badanych książek; określenie ich wartości w zakresie rozwijania kreatywności ucznia. Realizacja wyartykułowanych powyżej zadań wymaga odwołania się do tekstów i ilustracji bezpośrednio odnoszących się do tematyki szkolnej oraz do pytań, poleceń i ćwiczeń sterujących procesem nabywania wiedzy i kształtowania umiejętności dziecka.

Społeczno-polityczne, psychologiczne i pedagogiczne (dydaktyczne) przesłanki konstytuujące tożsamość podręcznika stanowią (w analizowanych książkach) odpowiednio:

- idea demokracji jako ładu opartego, z jednej strony, na prawie jednostek do stanowienia o sobie, z drugiej, wymagającego respektowania reguł i zasad życia społecznego, dlatego szkoła/ klasa szkolna traktowane są jako przestrzeń edukacji obywatelskiej, odwołując się do klasyfikacji H. Giroux, można zidentyfikować jej podręcznikowy wariant jako oparty na racjonalności hermeneutycznej¹¹;
- tezy konstrukttywizmu społecznego i psychologicznego dotyczące dyskursywnego charakteru wszelkiej wiedzy oraz specyfiki procesów poznawczych i rozwojowych, w których istotną rolę odgrywają: aktywna eksploracja rzeczywistości, wiedza osobista i indywidualne strategie uczenia się;

⁹ Takie sformułowania znajdują się zarówno w podstawach programowych, jak i wielu podręcznikach, których autorzy posługują się nimi w listach kierowanych do rodziców.

¹⁰ Na użytek analiz zamieszczonych w tym tekście wybrałam trzy serie aktualnych podręczników Wydawnictwa Klett (zamieszczone na jego stronach internetowych): *Zebra* (2012), *Kunterbunt* (2010) oraz *Bücherwurm* (2013). Analizie poddałam podręczniki do języka niemieckiego (do klas I–IV) oraz podręczniki do przedmiotu Mensch, Natur und Kultur. Wszystkie cytaty użyte w teście pochodzą z tych podręczników.

¹¹ H. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Wydawnictwo Edytor, Warszawa 1993.

- założenia dydaktyki aktywnej promującej metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, pracę w grupach, twórczo-krytyczny aspekt kompetencji kluczowych (czytania, pisanie, mówienie i liczenia).

Ponadto, warto zwrócić uwagę na stopień trudności treści podręczników i dobór tematyki oraz istotne cechy opisu rzeczywistości. Doceniając intelektualne możliwości małych uczniów, autorzy unikają niebezpieczeństwa infantylizacji i „oferują” im realistyczny obraz świata (szkoły).

Dokumentując tezy dotyczące konstytutywnych założeń niemieckich podręczników, odwołam się teraz do stosownych przykładów. Podręcznikowa szkoła to: po pierwsze, instytucja stanowiąca integralny element niemieckiej rzeczywistości, soczewka, w której kondensują się dyskursy pojawiające się w sferze publicznej – w tym związane z debatą wokół tożsamości samej edukacji; po drugie, placówka socjalizacji do życia w społeczeństwie obywatelskim; po trzecie, miejsce istotne z perspektywy indywidualnych biografii uczniowskich. W każdym z wymienionych przypadków znaczenie fundamentalne dla definiowania i opisu szkoły ma kategoria różnicy (odmienności/ inności). Różnica, jako niezbywalny wyznacznik jej ontologicznego statusu, to źródło wyzwań i konfliktów, ale także pozytywnie wartościowany potencjał prorozwojowy podmiotów i społeczeństwa.

Spółczesne społeczeństwo niemieckie jest wielokulturowe, dlatego w podręcznikowej klasie znajdujemy dzieci różnych ras i wyznań, nierzadko dopiero adaptujące się do warunków życia w nowej ojczyźnie, choć najczęściej zadomowione tu od dawna – wywodzące się jednak z rodzin kultywujących tradycje i obyczaje kraju pochodzenia. Dzieci te spotykają się z różnym przyjęciem ze strony rówieśników, czasem wzbudzają niechęć – niestety mała Polka w niemodnym stroju i nieznająca niemieckiego doświadcza tego na własnej skórze. W sytuacjach wymagających oceny postępowania innych nie uruchamia się jednak, charakterystycznej dla wielu polskich podręczników, procedury sterowania myśleniem dziecka we „właściwym” kierunku – w przypadku konfliktów i w sytuacjach problemowych pojawiają się zwykle pod tekstami polecenia typu: porozmawiajcie o tym w klasie/ grupie; podyskutujcie nad rozwiązaniem, zastanówcie się.

Akceptacja różnicy (prawa do różnienia się), zarówno w przypadku uczniów pochodzących z innych państw, grup etnicznych czy kręgów kulturowych (stanowiących liczebnie znaczącą grupę na ilustracjach i w tekstach czytanek), jak i dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, łączy się z dwiema specyficznymi cechami podręcznikowego dyskursu „inności”: ahierarchicznością i profesjonalizacją. Pierwsza z tych właściwości ujawnia się w nieobecności (lub marginalizacji) ujęć wartościujących, polaryzacji według biegunów: lepsza – gorsza kultura, dobry – zły uczeń (takie pojęcia w ogóle nie pojawiają się w niemieckich podręcznikach). Osiągnięcia szkolne dzieci rozważane są w odniesieniu do ich indywidualnych predyspozycji i potencjału, klasa szkolna nie stanowi miejsca rywalizacji o oceny. Z kolei profesjonalizacja jako cecha podręcznikowego dyskursu ujawnia się na płaszczyźnie językowej i merytorycznej. Jako egzemplifikację wskazać można sposób referowania dzieciom problematyki: dysleksji, dysgrafii, autyzmu, niepełnosprawności intelektualnej (między innymi pojawiają

się uczniowie z zespołem Downa). W tekstach poświęconych tej tematyce (nieobecnej w wielu polskich podręcznikach lub pojawiającej się incydentalnie) unika się niebezpieczeństwa infanlizacji, sugestywny opis szkolnych problemów uczniów z różnymi dysfunkcjami łączy się z rzeczowym referowaniem istoty tych dysfunkcji. Pojawiają się także (stosownie do wymiaru tego problemu w społeczeństwie niemieckim) dzieci otyłe – mające kłopoty z korzystaniem w pełni z uroków zabaw na szkolnym boisku czy na lekcji wychowania fizycznego.

Mały adresat podręcznika traktowany jest ponadto jako partner w dyskusji o wielu istotnych problemach współczesnej edukacji. Jej tradycyjna formuła organizacyjna i związany z nią nacisk na dyscyplinę i podporządkowanie poddana zostaje krytyce. Niemiecki uczeń może zapoznać się, między innymi z tekstami o szkołach alternatywnych (w Niemczech i na świecie), światową debatą dotyczącą mundurków szkolnych i stanowiskami jej uczestników. W oparciu o takie teksty inicjuje się dyskusje krytyczna wokół placówki, do której uczęszcza uczeń. Jednocześnie przybliża się dziecku problemy jego rówieśników z krajów trzeciego świata w uzyskaniu wykształcenia, między innymi związane z dyskryminacją dziewczynek w Afganistanie (gdzie zabrania się kobietom nauki) czy bezdomnością dzieci ulicy, do których skierowany jest projekt „Patio 13 – szkoła dla dzieci ulicy”.

Podręcznikowy opis szkolny przybiera formę narracji: realistycznej i „odformalizowanej”. Codziennosc szkolna z kart podręczników ma złożony charakter, w tekstach autorzy ujawniają różnorodność ludzkich motywacji i postaw, nie ulegając przy tym pokusie narzucania dzieciom arbitralnych rozstrzygnięć (tak charakterystycznych dla polskich podręczników). Opisując szkołę, unika się konsekwentnie tworzenia obrazu czarno-białego, konflikty i napięcia traktuje się jako integralny składnik ludzkiej egzystencji.

Uczniowie i nauczyciele mają wiele wad i zalet. O ile w podręcznikach polskich wyidealizowany wizerunek nauczyciela-profesjonalisty i wzoru osobowego, pracującego przy tym w oparciu o założenia tradycyjnej pedagogiki¹², stanowi ważny składnik dyskursu władzy – uprawomocnia jej sprawowanie, o tyle nauczyciele/nauczycielki z analizowanych przeze mnie niemieckich podręczników, stając wobec codziennych wyzwań, ujawniają różne postawy – w niektórych przypadkach kontrowersyjne. Pedagodzy mają na przykład kłopoty z właściwą oceną uczniowskiego potencjału i dostosowaniem do niego wymagań i metod pracy. Wymowny jest tu tekst o dziecku funkcjonującym na marginesie klasy z opinią ucznia niezdolnego, którego ponadprzeciętne predyspozycje odkrywa dopiero nauczyciel przychodzący na zastępstwo. Nauczyciele nie zawsze radzą sobie z ciekawym prowadzeniem lekcji (dzieci bywają znudzone zajęciami szkolnymi); panowaniem nad emocjami – czasem krzyczą na uczniów, przeżywają stresy związane z pracą, tak dzieje się w przypadku przestraszonej praktykantki, która prowadzi swoją pierwszą lekcję i nie potrafi poradzić sobie z niesfornymi uczniami.

Nauczycielskie komentarze odnośnie do zachowań uczniów i formy interwencji także mają realistyczną formę, np. gdy nauczyciel zmęczony bezskuteczną próbą ogra-

¹² E. Zalewska, *Obraz świata...*, s. 183–190.

niczenia korzystania przez ucznia z komórki stwierdza, że najchętniej sam by mu ją ukradł (co proponują dzieci).

W relacji nauczyciel – uczeń (dorosły – dziecko) mamy do czynienia ze „skróceniem dystansu” – tak na gruncie reguł i zasad regulujących tę relację, jak i w obszarze komunikacji językowej. W dialogach dominuje język potoczny, naturalny, pełen kolokwializmów. Dziecku przyznaje się prawa do oceny i krytykowania nauczyciela, i to zarówno wtedy, gdy komentuje ono zachowanie pedagoga jedynie wśród kolegów (zdarza się, że używa wtedy słów nieparlamentarnych), jak i w sytuacji bezpośredniego kontaktu, gdy dziecko neguje decyzje i polecenia pedagoga, i dla poparcia swego stanowiska przywołuje rzeczowe i przekonujące argumenty. Sytuacja taka nie jest jednak odczytywana jako przejaw uczniowskiej arogancji czy braku szacunku – prawo do własnego głosu i sprzeciwu stanowi podstawę partnerstwa podmiotów edukacji.

W jednym z podręczników zachęca się uczniów do podjęcia namysłu nad pytaniem: Co by było, gdyby dzieci wystawiały stopnie nauczycielom? Przytacza się przy tym cały szereg zwrotów, które można wykorzystać przy udzielaniu odpowiedzi, między innymi: „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 zaznaczyć, że obecność nauczyciela jest stosunkowo słabo widoczna – w większości czytanek, których akcja toczy się w szkole lub dotyczy szkoły, bohaterami są uczniowie, pedagog pojawia się w tle, na drugim planie lub wcale. Traktując to sytuowanie go na drugim planie jako jeden z symptomów dekompozycji nauczycielskiej władzy na rzecz poszerzenia pola uczniowskiej autonomii, trzeba zasygnalizować także inne przejawy nauczycielskiej detronizacji z pozycji osoby panującej całkowicie nad przestrzenią, czasem i komunikacją w klasie szkolnej oraz przebiegiem procesu uczenia się.

Uczenie się jako działanie oparte na własnej aktywności i samodzielności zyskuje w niemieckich podręcznikach status procesu pierwszoplanowego (w stosunku do nauczania), jedynie inicjowanego przez nauczyciela i podręcznik. W jednej z czytanek absolutnie niestandardowy nauczyciel burzy stereotypowe przekonania uczniów o szkole jako jedynej instytucji, gdzie można się uczyć i zaprasza na wycieczkę do sklepu, najlepszego miejsca do opanowania umiejętności liczenia.

„Niedomknięta” struktura większości tekstów (brak w nich ostatecznej konkluzji, zakończenia, rozstrzygnięcia) tworzy okazję do zachęcania dzieci do własnych interpretacji, budowania indywidualnej argumentacji, wyciągania wniosków, odwoływania się do osobistej wiedzy i preferencji, konstruowania znaczeń w toku dyskusji i negocjacji. Typowe pytania i polecenia pod tekstami brzmią: „Jak myślisz?” „Co sądzisz?” „Jak oceniasz?” „Co mogło się zdarzyć dalej?”

Pojęcia dziecko – uczeń pozostają w dialektycznej zależności. W polskich podręcznikach ten okres przejścia między etapami socjalizacji pierwotnej i wtórnej traktowany jest (często) jako moment ujawniania się silnego napięcia, a nawet opozycji, między swobodą, beztroską i spontanicznością (dziecka), a dyscypliną, przymusem, systema-

tycznością i obowiązkowością (ucznia). Dekodując takie ujęcie, wskazać można na jego funkcjonalistyczno-behawiorystyczne proveniencje; akcentując instytucjonalny wymiar szkoły jako agendy społeczeństwa, uruchamia się wtedy całe spektrum zabiegów socjalizacyjnych o sterująco-korekcyjnym charakterze, poprzez które kształtuje się dziecko zgodnie ze zunifikowanym wzorem ucznia, co jednocześnie prowadzi do polaryzacji i hierarchizacji klasowej wspólnoty zgodnie z kryteriami definicyjnymi kategorii dobry/ zły uczeń. Szkoła w niemieckich podręcznikach przedstawiana jest co prawda także jako miejsce sukcesów i porażek, ale nie upatruje się przyczyny tego stanu rzeczy jedynie w braku dostatecznej motywacji i wysiłku ze strony dziecka, a taki motyw obecny jest w polskich podręcznikach.

W podręcznikach niemieckich akcentuje się integralność obu „stanów” – dziecka i ucznia. Dotyczy to zarówno ich indywidualnego, jak i formalnego aspektu. Z jednej strony akceptuje się i uwzględnia w merytorycznej i metodycznej płaszczyźnie podręcznika podmiotowe perspektywy interpretacyjne, potrzeby poznawcze i style uczenia się (dziecko ma możliwości diagnozowania swoich predyspozycji, rozwijania zainteresowań, wypowiedzenia opinii) i dostrzega ich rolę dla przebiegu i efektów procesu uczenia się, z drugiej, uznaje specyficzne właściwości fazy rozwoju (dzieciństwa) za naturalny, nieredukowalny składnik uczniowskiego potencjału. Felix – bohater jednej z czytańek – uosobienie idealnego dziecka i ucznia (zgodnie z wykładnią rodziców i nauczycieli) jest po prostu głęboko nieszczęśliwy.

Ilustrując tezy zawarte w powyższym akapicie, wskazać można na aprobowanie naturalnej potrzeby swobody i ruchu. M. Nowicka traktuje „środowisko przestrzenno-fizyczne szkoły i klasy lekcyjnej jako istotne dla przebiegu procesu socjalizacji”¹³. Wskazując na dwa spośród wymienionych przez nią wymiarów i elementów tej przestrzeni: przestrzeń fizyczną i stałe wyposażenie klasy oraz ciała, uznać można szkołę z ilustracji i tekstów (w analizowanych podręcznikach) za obszar zorganizowany według kryteriów odmiennych niż dominujące w Polsce.

W klasie, zarówno w znaczeniu izby lekcyjnej, jak i wspólnoty uczniowskiej ujawnia się z całą mocą „dynamiczny” aspekt dziecięcej natury. Przestrzeń klasowa (szczególnie ta uwieczniona na ilustracjach) konstruowana jest, w odróżnieniu od zhierarchizowanej, upublicznionej, ograniczającej swobodę poruszania się i dostępu przestrzeni polskich klas, jako otwarta dla spontanicznej dziecięcej aktywności i ruchliwości, indywidualnych potrzeb i preferencji, pozbawiona znamion nauczycielskiej władzy, w pewnym stopniu sprywatyzowana; bez barier w dostępie do pomocy dydaktycznych czy określonych miejsc. Na ogół bark w niej punktu centralnego, z którego nauczyciel może sprawować frontalną kontrolę, dzieci, niezależnie od miejsca, które zajmują (dywan, stoliki, kąciki zainteresowań), przyjmują swobodne pozy (nie podejmuje się zabiegów unieruchamiania ciała), a przedmioty (pomoce, itp.) są w pewnym nieładzie (zatem nie zakłada się, że uczenie się wymaga ciszy i porządku); na ścianach pojawiają się

¹³ M. Nowicka, *Przestrzeń fizyczna klasy szkolnej jako środowisko socjalizacji dziecka*, w: *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.

fotografie dzieci, ich rodzin, plakaty dotyczące zainteresowań i preferencji. W uzupełnieniu nadmienić należy, iż uczniowie, o czym wspomniałam już powyżej (zarówno ci z podręczników, jak i adresaci tych książek), mają prawo do współdecydowania o zagospodarowywaniu przestrzeni klasy, a także konstruowania regulaminów, reguł i zasad funkcjonowania wspólnoty.

Zarówno w tekstach, tytułach, jak i poleceniach kierowanych do uczniów pojawia się explicite i implicite nawiązanie do demokracji, znamienne są tu tytuły typu: *Demokracji uczymy się w klasie*. Szczególnie ważne są wybory do klasowego i szkolnego samorządu, tworzące okazje do przeprowadzania kampanii wyborczej, konstruuje się wtedy profesjonalne plakaty, analizuje kompetencje kandydatów, którzy przedstawiają swój program wyborczy. W jednej z podręcznikowych klas działa klasowa rada, składająca się z wszystkich dzieci i nauczyciela (wszystkie podmioty mają równe prawa), która raz w tygodniu przez godzinę debatuje wokół ważnych wydarzeń, porządek obrad wyznaczany jest przez same dzieci, które zapisują swoje propozycje na specjalnej ściennej tablicy.

Wspólnota uczniowska – grupa o silnie zaznaczonej dynamice, ze skłonnością do konfliktów i nieporozumień, traktowana jest jako obszar zarówno uczenia się, jak i funkcjonowania reguł demokracji – przejawia się to w nacisku na negocjacyjny i dialogiczny tryb rozstrzygania problemów, podejmowania decyzji, ustalania reguł i zasad. Przy czym, co charakterystyczne, na pierwszym planie pojawiają się tu sprawcze kompetencje dziecka i jego samodzielność, czego przejawy obserwować można w: marginalizacji obecności osoby dorosłej jako rozstrzygającej dziecięce spory i nieporozumienia; zachęcaniu dzieci do podejmowania inicjatyw na rzecz szkoły i społeczności lokalnej (np. pisanie petycji do rady gminy w sprawie placu zabaw). Szczególne znaczenia mają autentyczne rozwiązania stosowane w szkole, polegające na przyznaniu dziecku „władzy” w obszarze zwykle zarezerwowanym dla osoby dorosłej. Egzemplifikację stanowią tu uczniowie-negocjatorzy, którzy (po odpowiednim przeszkoleniu), pomagają rozstrzygać spory między rówieśnikami. W jednym z podręczników pojawia się wywiad z takim uczniem – dziewczynką pełniącą funkcję mediatora nosi czerwoną kamizelkę, by można było rozpoznać ją na boisku.

Uczenie się jest traktowane jako działanie o charakterze badawczo-eksploracyjnym, jako proces, w którym siłą napędową jest naturalna ciekawość poznawcza. Kluczowym zadaniem podręcznika staje się wspieranie dziecka w nabywaniu kompetencji do uczenia się. Służą temu specjalne działy tematyczne (najczęściej na końcu podręczników), w których zamieszcza się wskazówki, instrukcje, ćwiczenie i zadanie wspomagające dziecko w doskonaleniu czytania ze zrozumieniem, redagowaniu tekstów (referatów, sprawozdań itd.), poszukiwaniu informacji, podręcznik jest bowiem traktowany jako książka jedynie inicjująca ten proces, prowadzeniu obserwacji i eksperymentów, itp. Zamieszcza się tu przykłady autentycznych działań dzieci; ilustracje i słowne opisy krok po kroku wprowadzają uczniów w tajniki tworzenia szkolnej gazetki, przygotowywania recenzji ulubionej książki itd.

Szkoła traktowana jest jako instytucja wspierająca proces usamodzielniania się dziecka i zyskiwania przez nie coraz szerszego zakresu niezależności, stąd kluczowe kompetencje demonstrowane są jako ważne środki dla zwiększania zakresu własnej autonomii, poznawczej i życiowej: kto potrafi liczyć, może samodzielnie kupować, kto potrafi czytać, nie musi prosić o pomoc rodziców, itp.

W serii podręczników „Zebra” znajdziemy obszerny zbiór zeszytów przeznaczony do realizacji treści przedmiotu „Człowiek, Natura i Kultura”, obejmującego szerokie spektrum problematyki z zakresu wiedzy przyrodniczej i społecznej. Pojedynczy zeszyt zawierający karty pracy dotyczy wybranego zagadnienia, które opracowywane jest w sposób kompleksowy. Lista tematów jest imponująca: pogoda, współczesne media, seksualność człowieka, życie na zamku, środki transportu, kosmos itp. Uczeń, realizując zadania z tych zeszytów, eksperymentuje, prowadzi obserwacje i wywiady, przygotowuje i opracowuje ankiety, samodzielnie penetruje różne obszary rzeczywistości, formułuje wnioski, odkrywa zależności przyczynowo-skutkowe. Dzieci uczą się formułować hipotezy i weryfikować je. Wymienione metody poznawania rzeczywistości prowadzą do gromadzenia podstawowej wiedzy o otaczającym świecie, na bazie której możliwe staje się późniejsze pogłębianie i systematyzowanie informacji. Natura wyładowań elektrycznych ujawnia się w toku prostego eksperymentu, podobnie jak właściwości wody czy powietrza. Szkoła to miejsce, w którym ufa się dziecku – jego możliwościom poznawczym. Realizuje się tu podstawowa zasada pedagogiki aktywnej, podstawą uczenia się staje się działanie, własna aktywność.

Uczeń funkcjonuje nie tylko w roli badacza i odkrywcy praw przyrody i reguł rządzących ludzką społecznością, ale także jako twórca – dotyczy to zarówno obszaru edukacji artystycznej, jak i językowej. Szczególny nacisk kładzie się na krytyczno-twórczy aspekt pisania i czytania oraz rozwój kompetencji mówienia. Dziecko zachęcane do wygłaszania opinii w kwestiach spornych na forum klasy i grupy, uczy się wyrażać własne zdanie, budować argumenty, ale także negocjować i słuchać innych, definiować pojęcia. Właściwie w ramach każdego podręcznikowego tematu pojawiają się propozycje pracy w parach lub grupach, umożliwiające, między innymi, aktywizację mowy eksploracyjnej.

Zarówno mówienie, jak i pisanie traktowane są od pierwszych stron podręczników jako umiejętności służące wyrażaniu siebie, komunikowaniu się z innymi. Stąd dziecko – niezależnie od słabej jeszcze znajomości liter – zachęcane jest do redagowania (z pomocą ruchomego alfabetu) tekstów (z początku bardzo krótkich) o bardzo osobistym charakterze. Litery wprowadzane są według logiki zapewniającej opanowanie w krótkim czasie takiego ich repertuaru, który umożliwi szybkie nabycie umiejętności czytania.

Dobór tekstów literackich (w tym poetyckich) jest starannie przemyślany, dzieci obcuja z fragmentami książek wybitnych niemieckich i światowych twórców literatury dla dzieci (przede wszystkim współczesnych) – każdorazowo pojawia się okładka pozycji, z której pochodzi wiersz lub opowiadanie, notka o autorze i zachęta do przeczytania całej książki. Ponieważ narracja urywa się zwykle w najbardziej intrygującym momen-

cie, istnieje duże prawdopodobieństwo, że mały czytelnik będzie chciał poznać ciąg dalszy. Dzieci mają okazję do dzielenia się swoimi literackimi fascynacjami poprzez tworzenie recenzji ulubionych książek, ich publiczne prezentowanie. Na szczególną uwagę zasługują dwie autentyczne inicjatywy służące promocji czytelnictwa. W pierwszym przypadku chodzi o czytanie w czasie przerw – na centralnych schodach w szkole – wybranych lektur, na zmianę, przez poszczególne klasy. W drugim o tygodniową akcję, w której biorą udział nauczyciele i uczniowie, ci pierwsi prezentują na plakatach swoją ulubioną książkę z dzieciństwa, wyboru tej najciekawszej dokonują dzieci, jej czytanie i omawianie (trwające tydzień) motywuje dzieci do wykonywania prac, które następnie zamieszczane są w oknach miejscowych księgarni.

Kompetencje językowe dziecka kształtuje się także poprzez obcowanie z poezją. Nie są to jednak proste w odbiorze wiersze dla dzieci, do których przywykł polski czytelnik, poezja adresowana do małych niemieckich uczniów wymaga intelektualnego wysiłku, jest wyzwaniem: dotyczy istotnych problemów egzystencjalnych, pobudza do etycznej refleksji: odnośnie do własnej tożsamości, stanów emocjonalnych, wartości i postaw. Jako przykład zacytować można wiersz dotyczący samotności: „Nikt nie może zrozumieć Sabiny / i nikt nie może Sabinie pomóc / ponieważ Sabina / nic nie mówi o Sabinie”.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można wskazać na specyficzne, inspirujące, cechy i funkcje niemieckich podręczników do klas początkowych.

1. Biorąc pod uwagę rolę, jaką odgrywa podręcznik w procesie tworzenia relacji między wiedzą osobistą dziecka i wiedzą publiczną (wiedzą reprezentatywną z podręcznika, wybraną ze względu na wartość kształcącą i wychowawczą), wskazać można na jego funkcje inicjacyjną i integracyjną:
 - a) inicjacyjna funkcja podręcznika łączy się z zachęcaniem ucznia do dalszych poszukiwań i penetracji z użyciem Internetu (przy większości tematów podaje adresy umożliwiające pogłębianie wiedzy lub wykonanie zadań zalecanych przez podręcznik), encyklopedii, książek popularnonaukowych itp., prowadzenia sporów i dyskusji wokół wskazanych kwestii i zagadnień (najczęściej są to problemy typu dywergencyjnego), z szeroką ofertą metod sprzyjających samodzielności poznawczej;
 - b) w zakresie integrowania wiedzy ucznia (szczególnie jeśli chodzi o wewnętrzny aspekt integracji) proponowane tematy i ich metodyczna obudowa spełniają wszystkie kryteria formalne istotne z punktu widzenia warunków potencjalnie sprzyjających asymilacji wiedzy publicznej z wiedzą osobistą – kryterium nowości, eksploracyjności, problematyczności, naukowości¹⁴.
2. Obraz rzeczywistości (w tym przypadku szkoły) jest realistyczny, zagadnienie i treści prezentowane dzieciom dotyczą aktualnych i istotnych problemów, mały

¹⁴ Por. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.

czytelnik traktowany jest bardzo poważnie – jako członek społeczeństwa obywatelskiego, z prawem do głosu w kwestiach, które go bezpośrednio dotyczą.

3. Obszar władzy dorosłego (nauczyciela) nad przebiegiem procesu uczenia się zostaje ograniczony na rzecz uczniowskiej autonomii, co przejawia się, między innymi w preferencji dla kształtowania kompetencji sprawczych i samodzielności poznawczej oraz poprzez podkreślania walorów grupy rówieśniczej jako obszaru socjalizacji, w którym te kompetencje się kształtują (gdzie możliwe jest uczenie się od siebie).

BIBLIOGRAFIA

- Chmura-Rutkowska I., „*Fartuchowy*” i strażacy – czyli *pleć w elementarzu*, w: *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Wydawnictwo i Zakłady Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2003.
- Giroux H., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Wydawnictwo Edytor, Warszawa 1993.
- Höhne T., *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Herge stellt Books on Demand GmbH, Frankfurt am Mein 2003.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Nasalska E., *Społeczne aspekty przekazu wiedzy edukacyjnej – perspektywa socjologiczna*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 2006, nr 1.
- Nowicka M., *Przestrzeń fizyczna klasy szkolnej jako środowisko socjalizacji dziecka*, w: *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- Sośnicki K., *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, PZWS, Warszawa 1962.
- Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje*, „*Problemy Wczesnej Edukacji*” 2009, numer specjalny.
- Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Zalewska E., *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.

Ewa Zalewska: Obraz szkoły w niemieckich podręcznikach do klas początkowych: inspiracje i wyzwania dla polskiego dyskursu podręcznikowego i praktyk edukacyjnych

Streszczenie: W artykule podjęto zagadnienie znaczenia podręcznika szkolnego dla procesów konserwacji/ zmiany w obszarze polskich praktyk edukacyjnych w klasach początkowych. W kontekście wyzwań współczesności i demokracji, odwołanie się autorów podręczników do dyskursu liberalnego i konstruktywistycznego, stanowi fundamentalny warunek funkcjonowania tej książki jako narzędzia realizacji prorozwojowego i emancypacyjnego interesu ucznia i społeczeństwa. Jak jednak wynika z badań nad polskimi podręcznikami do klas I–III, warunek ten nie został spełniony. W tej sytuacji podręczniki niemieckie odgrywać mogą rolę inspirującą, tak ze względu na swoje dyskursywne zaplecze, jak i propozycje metodyczne oraz zakres tre-

ściowy. W tekście zrekonstruowany został „obraz szkoły” z kart niemieckich podręczników. Za kluczowe (i jednocześnie inspirujące) wymiary tego obrazu uznać można: demokratyczny charakter relacji nauczyciel – uczeń, nacisk na aktywizację wiedzy osobistej ucznia i jego autonomię etyczną oraz poznawczą, realistyczny opis rzeczywistości, zaufanie do dziecięcych kompetencji, tworzenie strefy najbliższego rozwoju.

Słowa kluczowe: podręcznik szkolny, obraz szkoły, władza i wiedza w podręczniku

Title: The picture of school in German textbooks for beginner classes: inspirations and challenges for Polish textbook discourse and educational practices

Abstract: The article deals with the issue of the meaning of the Polish early education coursebooks for conservation/change in educational practices. It is the liberal and constructivist discourse to which the coursebook authors should refer (especially in the context of the present time and democracy) if these books are to become a tool of the prodevelopmental and emancipatory interest of both students and society. However, the research on Polish coursebooks for early education (grades I – III), show that this very condition has not been fulfilled. In such a situation it is the German school coursebooks that might be inspiring because of their discursive background as well as of the methodological proposals and the range of content present in them. The article is also an attempt to reconstruct “the image of school” present in German early education coursebooks. It is possible to name and describe the key dimensions in this image such as: the democratic nature of teacher-student relations, the focus on the activation of students’ personal knowledge as well as on their ethical and cognitive autonomy, realistic vision of the world, trust in students’ competences, and creating the sphere of the nearest development.

Keywords: schools coursebook, the image of school, power and knowledge in school coursebook