

ROZDZIAŁ 1

Zagadnienia ogólne. Krótki przegląd terminologiczny

W rozdziale podano definicje szkolnego podręcznika, jego podstawowe funkcje i zadania. Ukazano historyczną ewolucję tego środka na przestrzeni wieków, uwarunkowaną głównie modyfikacją jego roli w nauczaniu dzieci. W podsumowaniu przedstawiono zwolenników i przeciwników podręczników oraz ich opinie dotyczące zastosowania tych środków dydaktycznych.

1.1. Podręcznik szkolny – definicje

Podręcznik jest środkiem dydaktycznym nieodłącznie kojarzącym się ze szkołą. Wykorzystywany jest w niej przede wszystkim jako podstawowe źródło informacji, pomoc służąca porządkowaniu wiedzy o świecie, kształtowaniu zainteresowań i umiejętności.

W polskiej praktyce edukacyjnej [książka przeznaczona do nauki – przyp. aut.] wyznacza [...] rytm uczniowskiej pracy, przesądza o merytorycznych i metodycznych aspektach lekcji – jest centralnym punktem procesu kształcenia¹.

Podręcznik należy do konwencjonalnych pomocy dydaktycznych, stosowanych w edukacji niemal od zawsze². Jest jednym z najstarszych i najbardziej wszechobecnych środków nauczania. Mimo wzrastającej liczby konkurentów w postaci nowoczesnych pomocy multimedialnych dzielnie (choć nie zawsze słusznie) broni on swej nadrzędnej pozycji na wszystkich etapach kształcenia. Jest tym, co – obok przygotowania i umiejętności nauczycieli, warunków edukacyjnych i programów kształcenia – może przesądzać o osiągniętych rezultatach nauczania oraz jakości procesu kształcenia.

Pomimo wielu nowych, wprowadzonych do praktyki szkolnej środków dydaktycznych, nowych form i metod kształcenia, podręcznik jest nadal i długo jeszcze będzie zasadniczym i niezastąpionym narzędziem, wspomagającym proces nauczania i sterującym poczynaniami ucznia³.

Tym, co świadczy o jego bezkonkurencyjności, jest niewątpliwie jego prostota konstrukcyjna⁴. Tradycyjny podręcznik nie wymaga żadnych dodatkowych urządzeń, jest narzędziem, z którego można korzystać niemal zawsze i wszędzie, bez żadnych ograniczeń (może poza światłem). Oczywiście nowoczesne

¹ E. Zalewska, *Obraz świata w podręcznikach do klas I–III a twórcze postawy uczniów*, [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły: dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, E. Szatan, D. Bronk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 77.

² Jak pisze J. Skrzypczak w publikacji *Podręcznik szkolny. Wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowania*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003, od momentu kiedy zaczęły funkcjonować najprostsze systemy dydaktyczne.

³ L. Leja, *Wstęp*, [w:] *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*, L. Leja (red.), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Seria Technologiczna Kształcenia nr 3, Poznań 1977.

⁴ J. Skrzypczak, *Podręcznik szkolny...*, op.cit.

podręczniki zaopatrzone w materiały dodatkowe, np. płyty CD, wymagają chociażby dostępu do odtwarzacza czy komputera. Nie są to jednak pomoce dydaktyczne, bez których nie można byłoby się obejść.

Jak wykazały to i wykazują nadal doświadczenia wielu krajów, w dłuższych cyklach kształcenia systematycznego nie można zastąpić podręcznika żadnym innym środkiem dydaktycznym. Jeśli już do tego dochodzi, podręcznik zastępowany jest... innym podręcznikiem, tyle że nowocześniejszym i może nie tylko „papierowym”⁵.

W polskiej edukacji coraz powszechniejsza stała się kartomania, stosowana na coraz większą skalę przez nauczycieli. Zastosowanie podręcznika jako jedyne źródła informacji, nieumiejętność poprowadzenia zajęć bez podręcznika i nieodłącznie towarzyszących mu pomocy metodycznych (gotowych scenariuszy zajęć, kart pracy) to sygnały, które powinny niepokoić. Zamiast wspierania zmiany w myśleniu nauczycieli o edukacji, modyfikacji sposobu kształcenia i doskonalenia pedagogów, przekształcania promowanych stylów pracy i przełamywania stereotypów metodycznych uciekamy się do reformy podręcznikowej.

W dotychczasowej polskiej praktyce szkolnej nie ma całościowego systemu środków dydaktycznych, które definitywnie zastępowałyby podręcznik⁶.

Głównym problemem, jak sądzę, jest zmiana postawy nauczycieli, którzy w większości nie potrafią wyobrazić sobie lekcji bez użycia omawianego środka dydaktycznego. Tadeusz Mosiek podaje wiele innych argumentów, świadczących o trudności zastąpienia podręcznika inną pomocą dydaktyczną. Wymienia m.in.: konieczność zaangażowania specjalistów w rozmaitych dziedzinach, poniesienie ogromnych nakładów finansowych, konieczność wyposażenia placówek szkolnych i prywatnych domów w nowoczesne środki medialne (komputery, rzutniki itd.). Nie sposób się z tym nie zgodzić, przeszkód jest wiele, jednak ich pokonanie nie jest rzeczą niemożliwą. Niezwykle istotną kwestią jest także przekonanie rodziców i innych podmiotów uczestniczących w edukacji dzieci, że szkoła bez podręcznika naprawdę może funkcjonować (i to być może znacznie efektywniej niż przy zastosowaniu tego środka). Dopóki wyżej wymienione warunki nie zostaną jednak spełnione, dopóty podręczniki szkolne nie zejść z piedestału i nie ustąpią miejsca innym środkom dydaktycznym.

Czym więc jest ten wszechobecny, niemal odwiecznie stosowany, w powszechnej opinii niemający swojego zastępnika, środek dydaktyczny?

Zwykły podręcznik jest utożsamiany z książką opracowaną specjalnie na potrzeby szkolnictwa. Stanowi podstawowe narzędzie pracy zarówno nauczycieli, jak i uczniów⁷. Nieodłączność podręcznika w procesie kształcenia sprawiła, że niemal każdy znany dydaktyk wypowiadał się na jego temat. Definicje poszczególnych pedagogów były jednak odmienne. Trudno znaleźć jedno właściwe pojęcie podręcznika. Brak też pełnej zgodności wśród autorów w określeniu funkcji, jakie może on pełnić w procesie nauczania.

Podręcznik stanowi jeden z najważniejszych środków nauczania. Od poziomu, układu zawartych w nim informacji, zależą jego funkcje dydaktyczne. Z kolei umiejętność posługiwania się nim przez nauczyciela i przez ucznia wpływa w dużej mierze na końcowe efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły⁸.

Józef Półturzycki definiuje podręcznik jako książkę zawierającą podstawowy materiał określonego przedmiotu nauczania. Treść przedmiotowa jest w nim ułożona zgodnie z działami i tematami programu. Wzbogacają go ilustracje, tabele, zadania, ćwiczenia, pytania kontrolne⁹.

Moim zdaniem, najbardziej trafną, a zarazem niejako najszerszą, najogólniejszą definicją podręcznika jest propozycja Józefa Skrzypczaka.

Podręcznik jest środkiem dydaktycznym, powszechnie pojmowanym jako źródło wiedzy o otaczającej nas rzeczywistości, wykorzystywanym w szkole, a także poza nią w procesie edukacji. Powinien spełniać rolę oświatową

⁵ Ibidem, s. 5.

⁶ T. Mosiek, *Ranking najlepszych podręczników*, Biblioteka Analiz, Warszawa 2004, s. 8.

⁷ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998, s. 30.

⁸ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1978, s. 106.

⁹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 243.

i światopoglądową, a dobór uwzględnionych w nim treści i sposobów podawania materiału powinien być zgodny z założonymi celami i zasadami kształcenia¹⁰.

Powyższa definicja jest jedną z wielu prób, jakie autor podejmuje, by skonkretyzować omawiane pojęcie. W swoich licznych definicjach kładzie nacisk na trzy główne elementy – podstawowe cechy, którymi powinna charakteryzować się książka mająca pretendować do miana podręcznika. Po pierwsze, podręcznik jest specyficzną odmianą książki szkolnej o uporządkowanym charakterze treści (w podręcznikach do kształcenia zintegrowanego wbrew pozorom coraz mniej widocznym). Po drugie, to obszerny zestaw informacji, precyzyjnie powiązany z materiałem i celami dydaktycznymi na poszczególnych etapach edukacji. O ile z twierdzeniem o obszerności pakietów edukacyjnych trudno się dziś nie zgodzić, o tyle korelacja współczesnych treści podręcznikowych i celów dydaktycznych budzi dość duże zastrzeżenia. Po trzecie, na tworzenie podręcznika ma wpływ wybrana przez autora teoria kształcenia, którą czasami bardzo trudno wyodrębnić.

Co ważne, w sformułowanej przez Skrzypczaka definicji widoczne jest uwzględnienie warstwy merytoryczno-dydaktycznej podręcznika (ujęcie konwencjonalne), a także uchwycenie jego perspektywy socjalizacyjnej, o czym szerzej wspomnę w dalszej części pracy.

Zaproponowana wyżej definicja jest na tyle szeroka, że pozwala na objęcie tym terminem nie tylko źródeł pisanych, lecz także nowoczesnych, interaktywnych książek do nauki. Podręcznik bowiem wcale nie musi być zawsze tylko „papierowy”. Na naszych oczach staje się on również „elektroniczny”. Tym, co decyduje o przynależności danego środka do zbioru podręczników, są jego swoiste cele, cechy zawartości i struktury. Priorytetowe stają się więc właściwości zawartych w podręczniku komunikatów, a nie miejsce ich zapisu¹¹.

Wszystkie inne środki dydaktyczne mogą, a nawet powinny wchodzić w swoistą symbiozę z podręcznikiem, tworząc ich obudowy, czy też przekształcając ten podręcznik w swoisty pakiet multimedialny. Nawet wtedy jednak [...] podstawowym rdzeniem pakietu, jego kośćcem, są materiały o charakterze podręcznikowym¹².

Wraz z wejściem do szkół nauczania programowanego (lata 60. XX wieku), czemu towarzyszyło zaistnienie bogatego zaplecza nowych pomocy dydaktycznych (maszyn, komputerów), pojawiły się obawy co do spadku znaczenia podręczników, zepchnięcia ich na dalszy plan. Jak pokazała rzeczywistość, stało się odwrotnie. Dziś obserwujemy jeszcze większe zainteresowanie tym tradycyjnym środkiem dydaktycznym. Polski rynek wydawniczy pęka w szwach od coraz to nowych propozycji książek do nauki (szczególnie tych adresowanych do najmłodszych uczniów edukacji zintegrowanej)¹³. W roku 2012 nauczyciel miał do wyboru dwadzieścia siedem podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego. W 2014 roku ich liczba wzrosła do czterdziestu. Sytuacja ta może się diametralnie zmienić w kolejnych latach w związku z wprowadzeniem we wrześniu 2014 roku jednego rządowego elementarza dla wszystkich klas pierwszych edukacji podstawowej. Trudno przewidzieć, jaki kierunek będą miały zmiany, czy wydawnictwa zaczną wycofywać się z produkcji podręczników dla pierwszych etapów kształcenia i inwestować w książki wykorzystywane na wyższych szczeblach edukacji, czy może odwrotnie – będą zabiegać jeszcze bardziej o najmłodszego odbiorcę, tworząc zeszyty ćwiczeń czy karty pracy dostosowane do treści i zadań zawartych w rządowym elementarzu. Biorąc pod uwagę to, że rodzice pierwszoklasistów wydają na podręczniki średnio 140 mln zł rocznie¹⁴, odpowiedź na powyższe pytanie staje się oczywista. Tyle właśnie mogłaby kosztować wydawców decyzja o rezygnacji z tworzenia elementarza dla najmłodszych.

Jak wspominałam, mimo dynamicznego rozwoju oferty innowacyjnych, multimedialnych pomocy dydaktycznych dla edukacji elementarnej podręcznik jest ciągle podstawowym środkiem wykorzystywanym

¹⁰ J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena podręczników (podstawowe problemy metodologiczne)*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacyjnej, Poznań – Radom 1996, s. 21.

¹¹ J. Skrzypczak, *Podręcznik szkolny...*, op.cit.

¹² J. Skrzypczak, *Konstruowanie...*, op.cit. s. 7.

¹³ W. Okoń, *Funkcje i treść podręczników szkolnych*, [w:] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

¹⁴ http://wyborcza.pl/1,76842,15383827,Sprint_z_elementarzem__MEN_ma_tylko_4_miesiace_na.html, [ostatni dostęp: styczeń 2015].

w szkole, i jak pisze Skrzypczak – środkiem-metodą nauczania¹⁵. To właśnie na tym etapie kształcenia przypisuje się mu szczególną rolę.

Szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej podręcznik należy do podstawowych narzędzi pracy nauczyciela i ucznia. Stanowi integralny element systemu dydaktycznego i traktujemy go jako środek dydaktyczny współdziałający z tzw. żywym nauczaniem oraz całym zestawem innych środków dydaktycznych¹⁶.

W tym miejscu konieczne jest wspomnienie o funkcjach, jakie pełni podręcznik do edukacji najmłodszych. Konstrukcja podręcznika wynika bowiem bezpośrednio z jego funkcji. Oczywiście jest to, że ze względu na prawidłowości rozwojowe uczniów w wieku wczesnoszkolnym, podręcznik kierowany do tej grupy odbiorców musi się różnić od propozycji przeznaczonych dla dzieci ze starszych grup wiekowych. Jak pisze Małgorzata Drost:

Różnice, o których mowa, powinny być pochodne wobec wyznaczonych celów kształcenia i wychowania, uwzględniając właściwości procesów emocjonalno-motywacyjnych i intelektualnych uczniów klas I–III¹⁷.

1.2. Funkcje podręcznika

Różnicowanie się rozmaitych odmian podręcznika oraz rozszerzenie samego zakresu pojęcia podręcznik, świadczy dziś o mnogości i różnorodności zadań, które przypisuje się temu środkowi dydaktycznemu¹⁸. Zdefiniowanie podręcznika jako książki do uczenia się wpłynęło zasadniczo na charakter i rodzaj realizowanych przez niego funkcji, z których zdecydowana większość odnosi się do aspektu dydaktycznego¹⁹, odsuwając na dalszy plan funkcje badawczą, światopoglądową i postawotwórczą (szczególnie istotną w wypadku książki kierowanej do najmłodszych).

Na początku rozważań na temat funkcji podręcznika warto zasygnalizować, że istnieje pewna nieścisłość terminologiczna, w pułapkę której często wpadają nie tylko autorzy prac osadzonych w tematyce „elementarzy”, lecz także ich odbiorcy i czytelnicy. Omawiając zadania spełniane przez podręcznik, mamy na myśli raczej te, które powinny być realizowane przez książkę do nauki, a nie zadania, które w rzeczywistości spełniają egzemplarze należące do tej kategorii²⁰. Myślimy więc raczej o konstrukcie idealnym, do którego większości podręczników dostępnych na rynku jest bardzo daleko. Widać to chociażby na przykładzie *Naszego elementarza*.

Wyszczególnienie funkcji podręcznika opiera się na odpowiedzi na pytanie, jaki jest cel stosowania tej pomocy dydaktycznej w nauczaniu. Głównym problemem wielu autorów podczas tworzenia listy zadań, jakie ma wypełniać podręcznik, jest to, że w większości dotyczą one podręcznika w ogóle, ewentualnie książki przeznaczonej do nauki dla klas wyższych. Niewiele opracowań dotyczy stricte problemu funkcjonalności podręcznika w edukacji wczesnoszkolnej²¹.

Jaką rolę zatem powinien odgrywać podręcznik na poziomie edukacji początkowej?

Zdaniem Więckowskiego „Podstawową funkcją podręcznika w nauczaniu początkowym jest inspirowanie i organizowanie czynności poznawczych uczniów”²².

¹⁵ J. Skrzypczak, *Podręcznik szkolny...*, op.cit. Zawartość podręcznika (treści i ich struktura) stają się metodą korzystania z podręcznika, uczenia się z niego.

¹⁶ M. Drost, *Podręcznik kształcenia wczesnoszkolnego w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*, H. Siwek (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacyjnej TWP, Katowice 2007, s. 128.

¹⁷ M. Drost, *Podręczniki w zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej*, Z. Ratajka (red.), Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005, s. 79.

¹⁸ J. Skrzypczak, *Podręcznik szkolny...*, op.cit.

¹⁹ E. Zalewska, *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.

²⁰ D. Klus-Stańska, *Nasz elementarz – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 4 (27).

²¹ M. Drost, *Konkurencyjność podręczników w kształceniu wczesnoszkolnym*, [w:] W. Puślecki, *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, PAN, Komitet Nauk Pedagogicznych, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2000.

²² R. Więckowski, *Pedagogika...*, op.cit., s. 302.

Wspomniana tu inspiracja nie ma nic wspólnego z narzucaniem dzieciom gotowego schematu postępowania, podążaniem po śladzie autora i nauczyciela, ograniczaniem aktywności badawczej uczniów, widocznych w większości wielofunkcyjnych i dydaktycznie poprawnych polskich „elementarzy”.

Przed reformą podręcznikową z 2014 roku, kiedy na rynku istniało kilkadziesiąt pakietów oraz możliwość swobodnego ich wyboru, nauczyciel mógł zdecydować się na wybór podręcznika, który nie tylko w założeniach, lecz także w praktyce edukacyjnej spełnia funkcje, uważane przez niego za najistotniejsze. W dobie jednego podręcznika może być zdany na to, co proponuje MEN. Forsowanie jednej wizji świata, brak wyboru, alternatyw niejako więc skazują uczniów na pracę ze źródłem, którego funkcja jest skrajnie inna niż oczekiwana.

Bez względu na uwidaczniający się tu obszar ontologii pozoru²³, funkcje, jakie spełnia dany podręcznik, są nieodłącznym elementem jego oceny.

Pierwsze postulaty dotyczące roli podręcznika, swoiste wymagania wyznaczane książce do nauki, sformułował Konstanty Lech²⁴. Według niego podręcznik spełnia następujące funkcje:

- prezentuje materiał nauczania za pomocą ilustracji, wykresów, schematów, opisów; treści nauczania powinny być odpowiednio wyselekcjonowane, uporządkowane, przedstawione w sposób jak najbardziej dokładny i przejrzysty; teksty odpowiednio zróżnicowane, dobrane ze względu na istniejące w nich składniki, które stanowią podstawę dalszych działań uczniów;
- ułatwia dzieciom pracę na lekcjach, zwalnia ich od konieczności dokonywania wielu zapisów, sporządzania schematów; daje możliwość powrotu do opracowanych już treści, przedstawia materiał w formie skrótowej;
- przedstawia metody, przykłady prac, jakie uczniowie potem wykonują na lekcjach oraz w domu;
- umożliwia szybkie sprawdzenie poziomu zrozumienia określonych treści;
- częściowo zwalnia nauczyciela z przygotowywania prac domowych i ich sprawdzania (uczeń może zarówno kończyć w domu pracę rozpoczętą na zajęciach szkolnych, jak i przygotowywać się samodzielnie do kolejnych lekcji, np. przez przeczytanie określonych tekstów, które będą omawiane w klasie);
- przyczynia się do samokształcenia, uczy nabywania wiedzy książkowej, przygotowuje do samodzielnego czytania tekstów naukowych, rozumienia przeczytanego tekstu, wyodrębnienia w nim tego, co istotne;
- nadaje kierunek samodzielnej pracy, syntetyzuje materiał w różnych układach i na różnych poziomach²⁵.

Jak widać w powyższej klasyfikacji, „podręcznik jako narzędzie w rękę nauczyciela i ucznia należy ujmować w aspekcie prakseologicznym, stąd też tak liczne jego funkcje”²⁶.

W typologii Lecha wymienione są cechy książki do nauki. Wincenty Okoń próbuje skondensować rozważania dotyczące roli podręcznika w nauczaniu, przyjmując następujący podział funkcji:

- informacyjna,
- badawcza,
- praktyczna,
- samokształceniowa²⁷.

Funkcja informacyjna odnosi się do ujmowania podręcznika jako przewodnika uczniów w poznawaniu świata. Podręcznik nie tylko opisuje czy wyjaśnia dane zjawiska za pomocą dłuższych tekstów, czytanek. Źródłem informacji jest też ilustracja, schemat, wykres, polecenie, zadanie do wykonania. Jak widać, mamy tu więc korelację słowa i obrazu. Informacja nie zawsze jest gotową treścią, ale wskazówką, jak poszukiwać dalszych rozwiązań.

Zdaniem Okonia na walory informacyjne podręcznika wpływa przede wszystkim jego forma, która determinuje zażyłość kontaktu dziecka z książką. Dobry podręcznik powinien cechować się jednością treści i formy. O formie decyduje:

- żywy i bogaty język,
- przekonujące przykłady i argumenty,

²³ D. Klus-Stańska, *Nasz elementarz...*, op.cit.

²⁴ K. Lech, *System nauczania*, Warszawa 1968.

²⁵ K. Lech, za: W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op.cit.

²⁶ M. Drost, *Konkurencyjność...*, op.cit., s. 297.

²⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op.cit.

- unikanie dysproporcji między zdaniami opisowymi i wyjaśniającymi, na korzyść tych pierwszych,
- przedstawianie skomplikowanych problemów w najprostszy i zrozumiały dla dziecka sposób²⁸.

Jak pisze Okoń, informacyjno-poznawcza rola podręcznika doceniana jest i przez autorów, i czytelników, niestety często kosztem równie ważnej funkcji badawczej. Podręcznik nie może kształtować i utrzymywać w uczniach biernej postawy w stosunku do poznawania rzeczy i zjawisk, hamować ich aktywności poznawczej, dawać gotowych rozwiązań. Wszelkie treści, wyjaśnienia powinny być w książce ujęte w sposób problemowy, ukierunkować pracę badawczą dzieci, a nie wyręczać, zastępować ich działania.

Funkcję badawczą pełni podręcznik nie tylko przez pobudzanie uczniów do samodzielnego rozwiązywania problemów, lecz także przez stopniowe wprowadzenie ich do samodzielnego podejmowania badań na skalę im dostępną²⁹.

Funkcja praktyczna podręcznika polega na przygotowaniu do niemal natychmiastowego wykorzystania zdobytych informacji, udostępnianiu treści pozwalających na rozwijanie umiejętności praktycznych, motywujących do podejmowania własnej działalności.

Realizacja funkcji samokształceniowej oznacza impuls do samodoskonalenia, samodzielnego uczenia się, odkrywania własnych zainteresowań i zdolności.

Tym postulatowi odpowiada podręcznik, w którym przejawia się pomysłowość w doborze treści, w umiejętności kształtowania zainteresowań, w łączeniu teorii z praktyką, w bogactwie „otwartych” sytuacji, które zaciekawiają i pobudzają do samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, dając zarazem uczącemu się wiele satysfakcji i stwarzając przesłanki do dalszego wysiłku twórczego. Tą drogą jest również stopniowe przyswajanie uczącemu się podstawowych technik nauki własnej³⁰.

Niepokojące jest to, że powyższe wymagania formułowane w stosunku do podręczników w większości pakietów nie są spełniane. Jak się okazuje, uwzględnienie w odpowiednich proporcjach wyżej wymienionych funkcji podczas przygotowywania podręcznika staje się dla wydawców nie lada problemem.

Podsumowując, wyznaczone przez Lecha funkcje występują też w typologii Okonia, choć przybierają inne nazwy. Odwołuje się on do swojego autorskiego systemu wielostronnego nauczania-uczenia się. Wyznaczając funkcje podręcznika, Okoń nawiązuje do czterech dróg uczenia się: przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Jak wspominałam, podręcznik szkolny ma więc spełniać funkcje: informacyjną, badawczą, praktyczną i samokształceniową. Jest to typologia przyjmowana przez większość dydaktyków, często poszerzana o inne, mniej istotne funkcje.

Jan Grzesiak, opierając się na powyższej koncepcji Okonia, wyróżnia następujące funkcje podręcznika w edukacji elementarnej:

- motywacyjno-weryfikacyjna – uczenie przez przeżywanie, zasada wzmacniania efektu („wiedzieć, czy dobrze i po co”).
- ćwiczeniowo-samokształceniowa – uczenie przez działanie, uwzględnienie indywidualnego rozwoju, umiejętności poszczególnych uczniów („wiedzieć jak”).
- transformacyjno-badawcza – uczenie się przez odkrywanie („wiedzieć dlaczego”), dziecko przez naukę samo dochodzi do tego, co jest celem nauczania, rozwój jest możliwy dzięki zmaganiu się z różnymi problemami, zadaniami, sytuacjami.
- informacyjno-strukturyzacyjna – uczenie się przez przyswajanie („wiedzieć, że”), dzięki tej funkcji spełnianej przez podręczniki szkolne uczeń zdobywa usystematyzowaną wiedzę³¹.

Istotny dla kształcenia wczesnoszkolnego powinien stać się także pogląd Tadeusza Parnowskiego, który twierdzi, że „podręcznik winien stać się ważnym czynnikiem koordynującym i porządkującym

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem, s. 297.

³⁰ Ibidem, s. 298.

³¹ J. Grzesiak, *O nowoczesną koncepcję czynnościowego podręcznika matematyki w integralnym systemie nauczania początkowego*, „Życie Szkoły” 1993, nr 6, s. 322–333.

strukturę tej wiedzy o świecie, która dociera obecnie do ucznia zewsząd poprzez wartki tok informacji dostarczanych przez rozbudowane środki masowego przekazu”³².

Zgadza się z tym Czesław Maziarski³³ i Wojciech Kojs³⁴ – proponują nazwać tę funkcję „integrującą”.

Ze względu na mnogość i różnorodność funkcji realizowanych przez podręcznik autorzy i wydawcy mają przed sobą poważne wyzwanie, skonstruowanie dobrego podręcznika nie jest sprawą prostą.

Wielość funkcji, jakie powinien spełniać podręcznik, powoduje, iż szczególnie trudnym zadaniem wydaje się jego konstrukcja, która powinna je spełniać, a także brać pod uwagę specyficzne cechy rozwoju dziecka młodszego³⁵.

Po przedstawieniu definicji podręcznika, która została przyjęta w niniejszej pracy, i zapoznaniu czytelnika z funkcjami, jakie spełnia ten środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej, zajmę się zaprezentowaniem losów podręcznika w historii wychowania. Przedstawię zwolenników oraz przeciwników jego zastosowania w dydaktyce. Podjęte rozważania zainicjuję dyskusję na temat domniemanej konieczności stosowania podręcznika w edukacji. Wydaje się, że w dobie powszechnie uprawianej przez nauczycieli kartomanii to wątek o dużym znaczeniu.

1.3. Krótka historia stosowania podręczników w edukacji, czyli o zwolennikach i przeciwnikach tego środka dydaktycznego

Założenia współczesnych koncepcji na ogół nie eliminują pracy z podręcznikiem, jest on jednym ze środków zdobywania informacji, jednak nie najważniejszym i nie jedynym. Może posłużyć uczniom do pobudzania myślenia, poszukiwania rozwiązań, potwierdzania wiedzy zdobytej w inny sposób, czy też być czynnikiem motywującym do dalszych poszukiwań³⁶.

Czy jednak tak było zawsze? Co determinowało rolę podręcznika na przestrzeni wieków? Jak można przypuszczać, rola podręcznika jako podstawowego źródła wiedzy rosła wraz z rozpowszechnieniem druku. Śmiało można stwierdzić, że wraz z przełomowym odkryciem Jana Gutenberga staje się on podstawowym środkiem nauczania. Jego zaistnienie, pełnione przez niego funkcje oraz realizowane zadania różniły się znacznie w zależności od obowiązującego systemu dydaktycznego, etapu edukacji czy przedmiotu nauczania³⁷.

Wiadomo było, że były i są takie systemy dydaktyczne, gdzie podręcznik jest na wszystkich szczeblach podstawowym narzędziem pracy nauczyciela i uczniów, są również takie, gdzie nie tylko nie jest potrzebny, lecz wręcz zwalczany³⁸.

Zagorzałym przeciwnikiem bezkrytycznego i wyłącznego wykorzystywania podręczników w szkolenictwie był prekursor stosowania pogładowości, polisensoryczności w nauczaniu, przeciwnik scholastyki w edukacji, Jan Amos Komeński³⁹. „Całe zło tej metody widział on w książce przeznaczonej do dogmatycznego, werbalnego nauczania”⁴⁰.

Komeński zaistniał jako autor pierwszego ilustrowanego elementarza dla najmłodszych dzieci *Orbis sensualium pictus*, w którym, łącząc tekst z graficznym jego zilustrowaniem, niejako dokonał egzemplifikacji głoszonej przez siebie myśli „Jeden obraz jest wart tysiąc słów”.

³² Z warsztatu podręcznika szkolnego, T. Parnowski (red.), PZWS, Warszawa 1973, s. 162.

³³ Cz. Maziarski, *Dydaktyka studiów dla pracujących*, PWN, Warszawa 1976, s. 155.

³⁴ W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, WSiP, Warszawa 1975, s. 42.

³⁵ M. Drost, *Podręcznik kształcenia wczesnoszkolnego...*, op.cit., s. 128.

³⁶ Ibidem, s. 127.

³⁷ B. Śliwerski, *Studium pąjdocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007, s. 196.

³⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op.cit., s. 294.

³⁹ B. Śliwerski, op.cit.

⁴⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op.cit.

Komeński wierzył w siłę podręcznika drukowanego i wspartego ilustracją⁴¹. Twierdził, że nie wszystkie zjawiska przyrody i procesy społeczne da się poznać z naturalnych obserwacji. Uważał, że w przypadku braku rzeczy należy używać modeli i obrazów.

Przedstawiciele nowego wychowania również nie byli zwolennikami stosowania podręczników jako podstawowych pomocy dydaktycznych. John Dewey podkreślał istotę czynności samodzielnie podejmowanych, odkrywanych przez dzieci w procesie edukacji. Nie dyskredytował podręczników w procesie kształcenia, ale wskazywał, że szkoła aktywna „nie polega na tym, by studiowanie książek zastępować robotami ręcznymi”, lecz na tym, żeby praca uczniów opierała się na samodzielnych działaniach i wynikała z zainteresowania⁴².

Tym, który całkowicie odrzucił używanie podręczników jako środków dydaktycznych, był Owidiusz Decroly. W zamian uczniowie mieli obowiązek prowadzenia dzienników obserwacji (najważniejszych źródeł informacji), w których zapisywali samodzielnie zebrane wiadomości, odpowiadające tradycyjnym przedmiotom⁴³.

Szkoła winnetkowska Carletona Washburne'a hołdowała podręcznikom jako głównym narzędziom samouczenia (uczenia się siebie, a nie samouczenia się)⁴⁴. Nacisk kładziony był więc na stosowanie pomocy stworzonych specjalnie na potrzeby konkretnych uczniów. Korzystano z podręczników i książek do indywidualnego uczenia się.

Rudolf Steiner, twórca szkół waldorfskich, mimo że kładł nacisk na rolę podręcznika, uważał go za podrzędne źródło wiedzy. Rekomendował, aby nie stosować go zbyt często i całkowicie zrezygnować z niego jako środka dydaktycznego w pracy z młodszymi uczniami⁴⁵. Był zwolennikiem tworzenia przez dzieci własnych „podręczników”.

W szkołach waldorfskich nie ma elementarza. Gdzie to tylko możliwe, sporządza się podręcznik samodzielnie albo korzysta później z prawdziwych książek, nie preparowanych dla potrzeb dydaktyki, np. z angielskich opowiadań na lekcjach angielskiego. Powstałe w ten sposób podręczniki nazywamy „albumami tematycznymi” (*Epochenheft*). Są to bruliony formatu A4 bez linii, w których można nie tylko pisać, ale też malować i rysować. Kiedy więc co cztery tygodnie zaczyna się nowy cykl tematyczny, to znaczy, gdy przez cztery tygodnie dwie pierwsze lekcje poświęcone są temu samemu kręgowi tematycznemu, wtedy zakłada się nowy zeszyt. Tam wpisuje się wszystko, co należy do zagadnienia. Szanse samodzielności, inwencji są oczywiście bardzo różne przy różnych zagadnieniach⁴⁶.

Christopher Lindenberg, stając się niejako prorokiem obecnej sytuacji na rynku wydawniczym, pisał: „Dla szkół pracuje nadto cały wielce osobliwy przemysł podręcznikowy. Nikogo już nie razi, że istnieją specjalnie dla potrzeb szkoły przeznaczone podręczniki historii, rachunków. Wypisy literackie i czytanki. A czy dzieci nie mogłyby czytać zwyczajnych książek?”⁴⁷.

W szkole Summerhill Alexandra Sutherlanda Neilla również kładło się nacisk na to, że „Jedynie pedanci uznają, że nauka z książek jest kształceniem. Książki w szkole są najmniej istotne. Tym, czego potrzebuje każde dziecko, jest pisanie, czytanie i arytmetyka; resztę powinny stanowić narzędzia, glina, zajęcia sportowe, taniec, malarstwo i swoboda”⁴⁸.

Jednak największym przeciwnikiem stosowania podręczników w edukacji, autorem i głosicielem hasła „precz z podręcznikami szkolnymi”⁴⁹ był twórca francuskiej szkoły nowoczesnej – Celestyn Freinet. Wyróżnił on trzy „krzywdy” dziecka hamujące jego spontaniczny rozwój. Obok lekcji przedmiotowych, stereotypowych ćwiczeń wykonywanych jednocześnie przez całą klasę znalazły się właśnie podręczniki.

⁴¹ J. Łoziński, *Rola wydawcy w kształtowaniu i doskonaleniu koncepcji książek szkolnych*, [w:] *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*, F. Filipowicz (red.), WSiP, Warszawa 1977, s. 34.

⁴² B. Suchodolski, *Szkoła eksperymentalna Deweya*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, W. Okoń (red.), WSiP, Warszawa 1977, s. 52.

⁴³ W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1997, s. 38.

⁴⁴ Ibidem, s. 68.

⁴⁵ M. Drost, *Konkurencyjność...*, op.cit.

⁴⁶ Ch. Lindenberg, *Szkoła bez lęku*, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993, s. 45.

⁴⁷ Ibidem, s. 42.

⁴⁸ A.S. Neill, *Nowa Summerhill*, Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 161.

⁴⁹ J. Doroszewska, *Szkoła Freineta*, [w:] *Szkoły eksperymentalne...*, op.cit.

Obserwacje dzieci ze szkoły w Bar-sur-Loup zwróciły uwagę Freineta na to, że nudzą się na lekcjach i niechętnie odnoszą się do podręczników, zaciekawia je natomiast to, co same wynoszą z obserwacji życia i własnych doświadczeń życiowych. Zainteresowała je pokryta puszkami niebieska gąsienica, która wędrowała po ścianie, wilgotna glina, w której jeden z uczniów lepił różne figurki, podobnie godne ich uwagi okazały się nowe saboty, które matka kupiła jednemu z uczniów, czy znaleziony na moście stary nóż, a wyścigi ślimaków wywołały po prostu ich zachwyt i stały się okazją do wielu fascynujących ćwiczeń językowych, tudzież do pogłębiania wiedzy przyrodniczej, a zważywszy na to, że były to dzieci francuskie, również wiedzy kulinarnej. Mając świadomość tego zainteresowania dzieci samym życiem, Freinet miał prawo traktować narzucanie dzieciom gotowej wiedzy przez nauczycieli i podręczniki jako krzywdę wyrządzaną ich osobowości⁵⁰.

Freinet zdecydowanie więc odrzucał podręcznik jako element szkodzący tradycyjnej szkole, przywiązujący nauczyciela do programu i nauczanego materiału. Uważał, że jeśli to tylko możliwe, uczniom powinno się dostarczać rzeczywiste okazy przedmiotów, a nie ich zastępniki. Sądził, że na osobowość dziecka wpływa tylko wiedza żywa, zdobywana w bezpośrednim kontakcie z przedmiotami, wywołująca emocje, skłaniająca do myślenia i działania. Przeciwwstawiał ją wiedzy książkowej, encyklopedycznej, dalekiej od życia, zainteresowań uczniów, mechanicznie wpajanej przez nauczycieli i ograniczającej rozwój wychowanków. Ponadto nie był on także zwolennikiem wiedzy pogłądowej zdobywanej na lekcji, gdzie środkiem dydaktycznym stają się modele danych przedmiotów.

Dziecko widzi najpierw żywą kurę i właśnie na przykładzie żywego, poruszającego się ptaka powinno poznać kolejne jego charakterystyczne cechy. I tylko takie poznanie może być skuteczne⁵¹.

Wywodzące się od Komeńskiego ilustracje podręcznikowe zostały więc zastąpione w szkole Freineta żywymi okazami. Dzieci bez ograniczeń korzystały z bogato wyposażonych pracowni oraz najbliższego otoczenia (sadu, ogrodu, gospodarstwa). Tradycyjne podręczniki (nauczanie didaskalocentryczne oparte na autorytecie nauczyciela i autora podręcznika) zostały wyparte przez samodzielnie tworzoną przez uczniów literaturę, wolne teksty autorskie (*texte libre*)⁵² i fiszki edukacyjne. Swobodne teksty, „książki” inspirowane zainteresowaniami, doświadczeniami dzieci drukowane były na miejscu w działającej na terenie szkoły drukarni. Podstawowe źródło wiedzy stanowiła korespondencja międzyszkolna. Uczniowie z różnych szkół działających na terenie kraju wymieniali się samodzielnie stworzonymi tekstami, gazetkami szkolnymi i na ich podstawie zdobywali informacje o różnych regionach Francji.

W tym środowisku dziecko samo staje się twórcą. Korzystając z szerokich możliwości, jakie spotyka w otoczeniu, tworzy własną „literaturę”, własne „podręczniki”, własne dzieła sztuki i techniki, samo bada otaczające je zjawiska, samo poznaje świat przyrody i świat społeczny⁵³.

To, że w szkole Freineta nie było podręczników, nie oznaczało jednak całkowitej rezygnacji z książek jako źródeł wiedzy. Skatalogowane w segregatorach tematycznych książki, gazety, filmy, materiały audiowizualne powinny stać się inspiracją dla dzisiejszych nauczycieli niewyobrażających sobie szkoły bez podręcznika.

We freinetowskiej szkole widoczny jest załączek metody projektów, stawianie na aktywność badawczą dzieci, korzystanie z książek jako jednego z wielu źródeł wiedzy, rozpoczynanie od poznania bezpośredniego. Smutne jest to, że co dla Freineta osiemdziesiąt lat temu było oczywistością, leży poza zasięgiem możliwości wielu współczesnych nauczycieli i niezwykle niepokoi polskich badaczy.

Podsumowując, na przestrzeni wieków spojrzenie na podręcznik szkolny, ocena jego wartości, celowości użycia w szkolnictwie podlegały nieustannym modyfikacjom. Jednak nie sposób zaprzeczyć, że przetrwał on ataki krytyków i nadal jest nadrzędnym, ogólnie dostępnym i prostym w użyciu środkiem nauczania.

⁵⁰ W. Okoń, *Dziesięć szkół...*, op.cit., s. 84.

⁵¹ C. Freinet, *O szkołę ludową*, Ossolineum, Wrocław 1976, za: W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op.cit.

⁵² W. Okoń, *Wychowawcze funkcje podręcznika*, [w:] *O nowoczesną koncepcję...*, op.cit.

⁵³ Ibidem, s. 47.