

ANNA WITKOWSKA-TOMASZEWSKA

WZORCE AKTYWNOŚCI POZNAWCZEJ PREZENTOWANE W PAKIETACH EDUKACYJNYCH W UJĘCIU DYSKURSYWNYM

Dostępne na polskim rynku podręczniki czy – jak to ma miejsce na poziomie edukacji wczesnoszkolnej – pakiety edukacyjne stanowią różne warianty materializacji założeń podstawy programowej zinterpretowanej „ideologicznie” przez autora podręcznika. Twórca może dokonać „interpretacji” podstawy programowej na dwóch płaszczyznach – politycznej lub pedagogicznej. W pierwszej płaszczyźnie autor poprzez zawarte w podręczniku treści będzie starał się reprodukcować wzorce społeczne narzucone przez dominującą klasę społeczną. W przestrzeni pedagogicznej z kolei może on próbować wzmocnić lub osłabiać poprzez podręcznik określone idee edukacyjne, teorie wiedzy lub praktyki edukacyjne.

W prezentowanych badaniach przyjętym punktem odniesienia analizy pakietów edukacyjnych była właśnie płaszczyzna edukacyjna i spojrzenie na nie z perspektywy paradygmatu konstruktywistyczno-interpretacyjnej, który pozwala traktować podręczniki szkolne jako teksty kultury. Taka optyka umożliwia bliższe przyjrzenie się aktywności poznawczej w podręcznikach szkolnych i poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Jaką wizję człowieka podtrzymują pakiety edukacyjne, a jakie starają się pominąć? W jaki sposób autorzy podręcznika konstruują przestrzeń aktywności poznawczej? Odpowiedzi na te pytania pozwolą stwierdzić, czy podręcznikowy projekt rzeczywistości odzwierciedla adaptacyjny model świata społecznego, u podstaw którego

stoi model behawiorystyczny bazujący na zewnątrzsterowności, reprodukcji kultury, schematyczności podejmowanych aktywności poznawczych. Jeśli model ten miałby okazać się dominujący, w podręczniku będą przeważać zadania zamknięte, które „opierają się na zwykłym zastosowaniu teorii, wymagają zróżnicowanej aktywności i samodzielności [...] rozwiązanie nasuwa się w sposób naturalny bez potrzeby sięgania do szczegółowych pomysłów [...]”. Ćwiczenia to zadania wymagające aktywności odtwórczych, zastosowanie znanych schematów, wzorów, wykonania typowych działań¹.

Inaczej wygląda podręcznik, w którym fundamentem projektowanej rzeczywistości jest model emancypacyjny, odwołujący się do konstruktywizmu społecznego. Aktywność zależy w takim przypadku od „bezpośredniego bodźca i nakierowana jest na cel”², toteż w podręczniku dominują zadania o charakterze otwartym, problemowym, „których nie da się natychmiast rozwiązać za pomocą dogodnego wzoru lub schematu poznanego wcześniej [...] zawierające trudności o charakterze teoretycznym lub praktycznym, prowokujące do poszukiwań, do aktywności badawczej”³, lub zadania, polecenia o charakterze twórczym. Przestrzeń poznawcza daje tu uczniowi kontrolę nad „organizacją, tempem oraz rozkładem wiedzy w procesach jej pedagogicznego opracowywania, z rozmyciem izolacji między wiedzą szkolną i potoczną, z naciskiem na drogi poznania, a nie zasoby wiedzy”⁴. Z zebranego materiału badawczego bezspornie wynika, iż dominującym modelem aktywności w badanym pakiecie edukacyjnym był model adaptacyjny.

Struktura poznawcza badanego pakietu pokazuje, że w 20 z 25 przeanalizowanych podręczników z pakietu WSiP dominował model adaptacyjny, a w pozostałych pięciu nieznacznie przeważał model emancypacyjny. Proporcja ta pozwala stwierdzić, że dominujący substrat teoretyczny leżący u podłoża konstruowania badanych pozycji stanowiła behawiorystyczna (adaptacyjna) perspektywa patrzenia na edukację, w której podręcznik jako narzędzie dydaktyczne powinien: „1) dokładnie opisywać cele nauczania,

¹ Za: H. Siwek, *Kształcenie zintegrowane na etapie wczesnoszkolnym*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej 2004, s. 120–121.

² J. Białochowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP 2009, s. 56.

³ Za: Siwek, *Kształcenie zintegrowane*, s. 120–121.

⁴ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009, s. 63.

2) wyrażać te cele w języku operacyjnym umożliwiającym weryfikację ich realizacji, co wiąże się z przypisaniem poszczególnym celom konkretnych zadań i ustawieniem ich w określonej hierarchii, 3) organizować proces dydaktyczny w taki sposób, by zostały spełnione konieczne warunki uczenia się, 4) manipulować wzmocnieniami tak, aby uczniowie podejmowali swoje zadania i reagowali na sytuację uczenia, uzyskując przez to określone wyniki”⁵.

Założenia te znalazły odzwierciedlenie w sposobie konstruowania przestrzeni poznawczej badanych podręczników. W dwudziestu analizowanych pozycjach:

1. Wybór oraz kolejność wykonywania ćwiczeń bądź zadań podczas zajęć były zawsze inicjowane przez autora podręcznika lub narzucane intuicyjnie – nauczycielowi, a tym samym i uczniowi – poprzez numerację tematów oraz poleceń wskazującą, w jakiej kolejności powinny być one realizowane.

Oceniany pakiet edukacyjny składał się z trzech rodzajów książek: podręcznika, zeszytu ćwiczeń i kart pracy. Kolejne tematy w podręczniku były ponumerowane, do każdego przyporządkowano określone ćwiczenia i zadania: w zeszycie ćwiczeń oraz w kartach pracy, przy czym kolejność wykonywania zadań przewidzianych w ramach poszczególnych tematów została ściśle określona. Stanowiły one połączone ze sobą ogniwa, co tym bardziej uniemożliwiało nauczycielowi zindywidualizowanie sposobu realizowania zajęć.

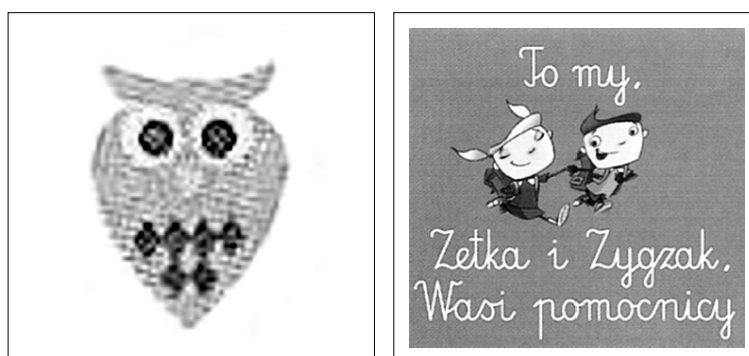
Sposób rozplanowania realizacji poszczególnych tematów powodował całkowite ujednoclenie procesu dydaktycznego. Zagadnienia proponowane w analizowanych podręcznikach nie dawały nauczycielowi szansy wzbogacenia czy dopełnienia zaplanowanego przez niego procesu dydaktycznego, ale tworzyły gotowy „konstrukt dydaktyczny”, który można w prosty sposób zasymilować i przełożyć na gotowy scenariusz zajęć. Nauczyciel został tym samym niemal całkowicie zwolniony z procesu projektowania zajęć, a to z kolei nasuwa wrażenie, że autor pakietu całkowicie zapomniał o indywidualizacji procesu nauczania.

Oczywiście można w tym momencie zadać „przewrotne” pytanie postawione już przez Édouarda Claparède, który w swoim słynnym odczycie, wygłoszonym w auli Uniwersytetu Genewskiego z ramienia Niezależnego Komitetu Reformy Szkolnictwa, w bardzo otwarty sposób skomentował jakość szkolnictwa we Francji: „Czyż w istocie zachodzi potrzeba liczenia się z różnicami

⁵ Za: Ch. G a l l o w a y, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. I, Warszawa: PWN 1988, s. 115-123.

indywidualnymi? Szkoła nigdy tego nie robiła. Zawsze uważała za godnych swych starań tylko tych uczniów, którzy odpowiadają pewnemu typowi schematycznemu, stworzonemu na jej własny obraz i podobieństwo”⁶.

Z oceny sędziów kompetentnych wynika, że charakterystyczny dla omawianego pakietu sposób rozumienia edukacji, pomimo deklaracji o podmiotowym traktowaniu ucznia, konieczności zindywidualizowania nauczania, jest im – niestety – bliski, co ewidentnie widać w ich opiniach o badanym pakiecie edukacyjnym: „Po dokonaniu analizy ilościowej rekomenduję podręcznik w zakresie [...] doboru i układu treści dostosowanych do możliwości uczniów, co pozwoli uniknąć niepotrzebnych trudności z pracą domową i samodzielą pracą na lekcji, [...] teksty mają bardzo czytelną czcionkę, nie są przeładowane informacjami, a litery są duże. Wszystko to zachęci uczniów do podjęcia nauki czytania”⁷.



Rys. 1. Oznaczenia zadań w pakiecie

Uwaga: ze względów drukarskich w artykule Zetka i Zygzak są prezentowane w wersji czarnobiałej.

2) Silny proces unifikacji procesu edukacyjnego widać również na poziomie konstrukcji samych ćwiczeń w analizowanym pakiecie edukacyjnym. W żadnym z badanych podręczników nie przewidziano ani stopniowania trudności danego zadania, ani nawet systemu pracy samokształceniowej.

⁶ E. C l a p a r è d e, *Szkoła na miarę*, przekł. Z. Ziemiński, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 2005, s. 18.

⁷ Fragment oceny podręcznika, kl. 1, cz. 5, grupa 3.

W analizowanych pozycjach przygotowano natomiast do niektórych tematów pytania suplementarne, oznaczone zostały w pakiecie czerwoną chmurką z literą D, które najczęściej dotyczyły dodatkowych tekstów („Przeczytaj, jeżeli potrafisz”), a w zeszytach ćwiczeń zadania trudniejsze z sową (związane z ćwiczeniem pisania).

Już sam sposób prezentowania ćwiczeń trudniejszych w zeszytach ćwiczeń – oznaczenie ich symbolem sowy (mądre, trudne), wygląd sowy (szara, poważna), który kontrastuje z kolorowymi postaciami pojawiającymi się w książce jako przewodnikami po niej (Zetka, Zygzak) – jest mocno stygmatyzujący (rys. 1). Można odnieść wrażenie, jakby autor podręcznika wysłał do ucznia ukryty komunikat: „to zadanie dla bardzo mądrych”, „nie dasz sobie rady”, przez co użyty symbol staje się w pewien sposób niedopowiedzianym komentarzem do zadania.

Jak słusznie pisze M. Foucault, jednym z najsilniejszych wewnętrznych mechanizmów utrzymywania dyskursów i ich reprodukcji w społeczeństwie jest właśnie komentarz. „Komentarz ma za zadanie – niezależnie od stosowanych technik: słowo, rysunek itp. – wypowiedzieć ostatecznie to, co tam zostało bezgłośnie już wcześniej wyartykułowane”⁸. W tym świetle dołączenie do zadań trudniejszych sowy czy oznaczenie zadań dodatkowych kolorem czerwonym może być odbierane jako pewna ukryta wiadomość dla ucznia.

W kontekście mechanizmu komentarza opisywanego przez M. Foucaulta warto przyjrzeć się zadaniom dodatkowym zamieszczonym w książce, oznaczonym na czerwono. Sam kolor czerwony w naszej kulturze kojarzy się z niebezpieczeństwem, ostrzeżeniem. Już w przedszkolu dzieci uczone są, że czerwone światło oznacza „stój”, czerwona lampka – niebezpieczeństwo, znaki drogowe z czerwoną obwódką – zakaz itp. Wszystko to sprawia, że komentarz staje się w takim przypadku silnie stygmatyzujący, kryje się w nim przekaz „STOP”, „NIE”.

Powstaje pytanie, dlaczego autor podręcznika nie oznaczył pytań dodatkowych np. na zielono, a pytań trudniejszych nie opatrzył choćby symbolem uśmiechniętej buzi lub kciukiem podniesionym do góry. Jak odmienny komunikat dałby tym samym uczniowi, można zobaczyć dzięki małemu eksperymentowi. Załóżmy, że wypełniamy test kończący jakieś szkolenie. Jaka byłaby nasza pierwsza myśl, jeżeli w teście część pytań oznaczono by czerwonym

⁸ M. F o u c a u l t, *Porządek dyskursu*, przekł. M. Kozłowski, Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria 2002, s. 19.

wykrzyknikiem, a część zieloną czterolistną koniczynką? System skojarzeń wynikający z naszego doświadczenia społecznego nasunąłby nam na pewno w pierwszym momencie różne skojarzenia negatywne związane z wykrzyknikiem (trudne, ważne, priorytetowe pytania itp.), a pozytywne z czterolistną koniczyną (łatwe, dodatkowe itp.). Siła komentarza i budowania dyskursu jest – jak potwierdza powyższy przykład – tym większa, im bardziej komentarz odwołuje się do doświadczeń jednostki w danej kulturze.



Rys. 2. Oznaczenia zadań dodatkowych w badanym pakiecie

Uwaga: ze względów drukarskich prezentowane w artykule przykłady są czarno-białe, w pakietach edukacyjnych oznaczenia były czerwone z wpisaną w środek białą literą D.

3) Zastanawiający jest również fakt, iż większość zadań trudniejszych lub dodatkowych to pytania otwarte problemowe.

Można próbować dociekać, dlaczego autor podręcznika uznał za stosowne oznaczyć pytania problemowe jako dodatkowe lub trudniejsze. Wydaje się, że wyjaśnienia należy szukać u źródeł behawiorystycznego modelu nauczania–uczenia, u podstaw którego leży m.in. adaptacyjna teoria człowieka opierająca się na przekonaniu, że „przychodzi” on na „świat zastany i niewielki tylko obszar będzie pozostawał do jego indywidualnej dyspozycji oraz przekształceń [...]. Adaptacyjność podkreśla zależność jednostki ludzkiej od wychowania (społeczne teorie rozwoju) lub jej bieżącej sytuacji albo jej popędów (naturalizm). Krótko mówiąc, człowiek zawsze poddany jest czemuś

i (lub) komuś. Rozmowa o wolności, jeżeli w ogóle ma sens, to na pewno ograniczony”⁹.

Taki sposób rozumienia człowieka pociąga za sobą pewne implikacje dla samego algorytmu budowania procesu dydaktycznego, w którym „edukacja jest narzędziem rządzenia oraz kontroli i zawiera standardy, według których mierzy się osiągnięcia uczniów. Nauczyciel jest pewny, że wybrał to, co jest ważne i potrzebne. Dziecko jest niepewne, bowiem nie wie, po co musi uczyć się czegoś, czego nie rozumie, co mu nie jest teraz potrzebne. [...] Dorosły jest w świecie dziecka, a nie częścią świata dziecka. Zawładnął jego światem, rozporządza jego czasem, zagospodarowuje przestrzeń jego życia”¹⁰. Przy takim modelu uczenia się autor podręcznika będzie kładł nacisk na uczenie oparte na treningu poznawczym, wymagającym od dziecka schematyczności oraz odwrotności. Zadania problemowe i twórcze stają się tym samym mniej istotne z punktu widzenia celów, jakie przyświecają samemu procesowi dydaktycznemu, takich jak ćwiczenie, ocenianie, adaptowanie, sprawdzanie, kontrolowanie, ocenianie.

4) Dominację adaptacyjnego modelu nauczania widać w badanym pakiecie edukacyjnym w sposobie projektowania zadań, w badanym pakiecie uwidaczniały się silnie mechanizmy:

a) Wzmocnienia procedur poznawczych, w których podstawą konstruowania całego procesu dydaktycznego jest kierownicza rola podręcznika, „jako źródła bodźców [...] rozumianych jako wzory wiedzy”¹¹. Dlatego uczeń poprzez system wzmocnień uczy się, że: *ma zawsze domyślnie do wyboru jedną poprawną odpowiedź* – w badanych podręcznikach takich poleceń było łącznie 1442; *sposób rozwiązania zadania opiera się na wzorze lub schemacie* – w badanych podręcznikach takich poleceń było łącznie 397; *zadanie wymaga konkretnej odpowiedzi na postawione pytanie* – w badanych podręcznikach takich poleceń było łącznie 2562.

b) Osłabiania procedur poznawczych, które uczyłyby dziecko konstruowania własnej wiedzy i zerwałyby z założeniem, że czynności przez nie podejmowane muszą przebiegać wedle ściśle określonego wzoru; osłabiane są zatem procedury poznawcze, które wymagałyby od ucznia: *podejmowania róż-*

⁹ D. W o l s z c z a k, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu bytu*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie 2006, s. 147.

¹⁰ Tamże, s. 152.

¹¹ D. K l u s - S t a n i s k a, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 2010, s. 217.

nych dróg dedukcji podczas rozwiązywania zadania czy polecenia – w badanych podręcznikach takich poleceń było łącznie 396; *dochodzenia do różnych wniosków, podejmowania różnych kierunków poszukiwania odpowiedzi* – w badanych podręcznikach takich poleceń było łącznie 513; *dochodzenia do różnych rozwiązań* – w badanych podręcznikach takich poleceń było łącznie 6.

Należy jednak zauważyć, że w pakiecie *Wesoła szkoła i przyjaciele (WSiP)* – w przeciwieństwie do opisanego w poprzednim rozdziale pakietu *Nasze Razem w Szkole* – w pięciu badanych podręcznikach pojawił się nieco odmienny model aktywności poznawczej. Widoczny w niej sposób budowania przestrzeni poznawczej opiera się na założeniach, które określić można jako „quasi-konstruktywistyczne”.

Stanowiący przeciwwagę dla behawioryzmu konstruktywizm, to „nurt koncepcji wyjaśniających sposób uczenia się człowieka, poznawania świata i wiedzy o nim. Zakłada, że człowiek uczy się w interakcji z otoczeniem, konstruuje własną wiedzę, wykorzystując tę już posiadaną. Konstruktywizm wyrósł na gruncie m.in. kryzysu idei metody klasycznej, która była traktowana jako gwarant prawdziwej wiedzy. Podstawą dla poprzedzającego konstruktywizm behawioryzmu w uczeniu się, nauczaniu było twierdzenie, że wiedza o rzeczywistości jest względnie niezależna od podmiotu poznającego, natomiast zdaniem konstruktywistów wiedza nie istnieje niezależnie od podmiotu poznającego. Wręcz przeciwnie, jest indywidualnie konstruowana w kontekście społecznym za pomocą narzędzi kulturowych i symboli, wśród których największe znaczenie ma język”¹². Konstruktywizm społeczny jest zatem pewnym modelem teoretycznym, za pomocą którego można wyjaśniać i interpretować rzeczywistość, również tę edukacyjną.

Niestety, nurt ten w dydaktyce – jak podkreśla Dorota Klus-Stańska – często niesłusznie jest odbierany jako synonim nauczania „bezwysiłkowego, relaksacyjnego”¹³. Innymi słowy, nauczanie opierające się na konstruktywizmie przedziera się bardzo często do rzeczywistości dydaktycznej jako „upracticzniona teoria”¹⁴ nauczania „quasi-konstruktywistycznego”, polegającego na aktywizacji ucznia poprzez system np. zabaw integracyjnych, luźnych dyskusji podczas lekcji lub rozumianego jako nauczanie rozwijające kreatywne myślenie itp. Rozumowanie takie należy jednak uznać za błędne

¹² J. G a r b u l a - O r z e c h o w s k a, *Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce*, w: *Paradygmaty*, s. 184.

¹³ K l u s - S t a Ń s k a, *Polska rzeczywistość*, s. 65.

¹⁴ Tamże, s. 64.

– przyjęcie konstruktywizmu za punkt wyjścia w budowaniu procesu dydaktycznego oznacza przyjęcie w nauczaniu perspektywy „dialogowości”, czyli budowania między nauczycielem a uczniem „relacji pełnej szacunku z obu stron, gdzie osobą odpowiedzialną za stan tych relacji jest nauczyciel (autor podręcznika) jako osoba wyposażona w wiedzę, umiejętności i doświadczenie”¹⁵. Źródłem tego szacunku ma stać się wzajemny dialog między nauczycielem i uczniem, przy czym przez dialog należy tu rozumieć pewną kompleksową formę porozumienia między nauczycielem a uczniem; nie jest to działanie doraźne, lecz proces ciągły, który nigdy się nie kończy. To pewnego rodzaju samoświadomość uczestników relacji. Celem tej relacji jest ciągła wymiana informacji, wiedzy i poglądów, prowadząca do gruntownego poznania siebie, a także zrozumienia potrzeb oraz stanowisk obu stron.

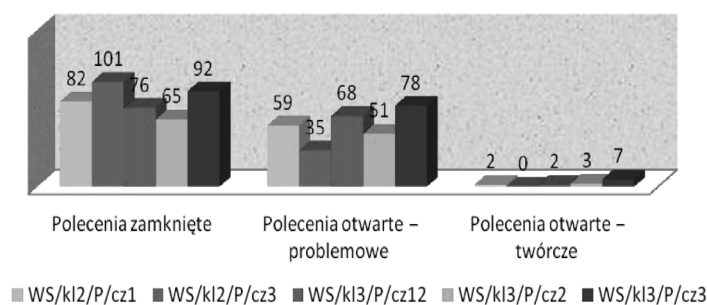
Przyjęcie perspektywy dialogu ma na celu zerwanie z tzw. pozorem edukacyjnym, polegającym na stwarzaniu mitu edukacji emancypacyjnej, która pod pozorem haseł kreatywności, aktywizacji itp. jest w rzeczywistości nastawiona wyłącznie na „zinternalizowane polecenia lub dyrektywy”¹⁶. W relacji dialogowości, w dydaktyce konstruktywistycznej chodzi o zmianę sposobu postrzegania edukacji – tak by uczeń stał się równorzędnym partnerem w budowaniu i tworzeniu struktury własnej wiedzy i umiejętności.

W badanych podręcznikach odnaleźć można, niestety, „upracticzną teorię nauczania quasi-konstruktywistycznego”. Pomimo widocznej zmiany optyki w zakresie budowania przestrzeni poznawczej, zamianie nie uległa sama wizja „instrukcyjnej (inspirowanej behawioryzmem) rzeczywistości edukacyjnej”. Podczas analizy pięciu omawianych tu podręczników (wykres 1) od razu rzuca się w oczy zgoła odmienny sposób doboru oraz selekcji zadań i poleceń w badanych pozycjach. Nie widać tu tendencji do nadmiernego reprezentowania i wzmacniania zadań i poleceń zamkniętych, wymagających od ucznia powtarzania jakiejś czynności czy odwoływania się do wzoru lub schematu; brak też marginalizowania czy wykluczania poleceń otwartych problemowych, które dają możliwość dochodzenia do rozwiązania

¹⁵ *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda, M. Budzyńska, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambruska, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej 2009, s. 31.

¹⁶ R.M. Diaz, C.J. Neal, M. Amaya-Williams, *The Social Origins of Self-regulation*, w: J. Błażowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych: między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP 2009, s. 57.

niejednorodnymi drogami dedukcji czy rozwiązania danego zadania w sposób heterogeniczny.



Wykres 1. Zestawienie poleceń zamkniętych, otwartych problemowych, otwartych twórczych w badanym pakiecie w klasie drugiej, trzeciej w pozycjach, w których dominował model emancypacyjny w poszczególnych podręcznikach badanego pakietu

Przestrzeń poznawcza badanych podręczników jest tak zbudowana, aby znalazły się w niej odwołania zarówno do świata przedmiotów, jak i osób. Obejmuje ona:

„[...] aspekt poznawczo-operacyjny („co”, „jak”, „dlaczego”)”¹⁷. Widać to choćby na przykładzie tematu *Ruch drogowy*¹⁸ w podręczniku dla klasy 2, gdzie autor przedstawia zadania wprowadzające dziecko w zasady ruchu drogowego oraz bezpieczeństwa na drodze. Uczy on nie tylko samych reguł, ale pokazuje też zagrożenia oraz sposoby ich unikania. Co ciekawe, temat opracowany został z dwóch różnych perspektyw: pieszego i rowerzysty.

W tabeli 1. przedstawiono trzy wybrane z tego tematu zadania, które pokazują proces operacjonalizacji charakterystyczny dla badanego podręcznika. Pozwalają one zauważyć, iż autor podręcznika nie skupiał się na kompetencjach związanych z koniecznością pamięciowego opanowania materiału, ale postawił na te związane z „operacjonalizacją wiedzy”, o których pisali Lundvall i Johnson: „*Know-what*, *know-why* (wiedzieć dlaczego), *know-how* (wiedzieć jak), *know-who* (wiedzieć kto). *Know-what* odnosi się do wiedzy faktograficznej, skodyfikowanej, dającej się łatwo przekazywać. *Know-why*

¹⁷ *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000, s. 141.

¹⁸ (WS/kl2/P/cz1), s. 8-15.

dotyczy rozumienia wpływu, jaki nauka wywiera na ludzkość. *Know-how to umiejętność wykonywania określonych zadań*¹⁹.

Tabela 1. Przykłady zadań rozwijających aspekt poznawczo-operacyjny („co”, „jak”, „dlaczego”)²⁰

Zadanie: czym różni się droga ucznia do szkoły na wsi od drogi w mieście? Jak wygląda twoja droga do szkoły?	Wykonaj znaki drogowe dla rowerzystów.	Przedstawcie na przykładzie, jak należy przechodzić przez jezdnię, kiedy nie ma sygnalizacji świetlnej?
--	--	---

„[...] aspekt emocjonalno-ewaluatywny („jaką ma to wartość dla mnie i dla innych”)²¹. Budowanie przestrzeni poznawczej odwołującej się do sfery wartości, norm odbywa się w omawianym pakiecie najczęściej poprzez moralizowanie, jest jednak w analizowanych podręcznikach kilka propozycji zrywających z tym schematem. Do takich należą zajęcia mające na celu wdrożenie uczniów w zagadnienie niepełnosprawności, zamieszczone w cz. 1 podręcznika dla klasy 3. W podejmującym ten problem temacie *Inaczej nie znaczy gorzej* autor pokazuje, że osoby niepełnosprawne mogą – pomimo swojej „ułomności” – posiadać wspaniałe talenty. Uczeń proszony jest o refleksję zmierzającą do odpowiedzenia na dwa pytania: 1. Czego dzieci mogą nauczyć się od osób niepełnosprawnych? 2. W czym mogą im pomóc? Autor ewidentnie unika tym samym odwoływania się do stereotypowego postrzegania osób niepełnosprawnych tylko przez pryzmat ich niepełnosprawności, czyli widocznej ułomności, ale zwraca dziecku uwagę na silne strony takich ludzi.

Zadania, które można odnaleźć w badanych pozycjach, miały charakter: teoretyczny (wymagały zrozumienia lub odkrycia), praktyczny (polegały na wykonaniu polecenia). Celem poszczególnych zadań było zarówno kształtowanie umiejętności właściwego ich wykonania (poprawnie lub jak najlepiej), jak i określony wytwór: rzeczywisty, symboliczny lub społeczny.

Pomimo zmiany optyki poznawczej, badane podręczniki nadal konstruowane były na podstawie behawiorystycznego modelu edukacji. Aby budować proces dydaktyczny opierający się na założeniach konstruktywistycznych, nie

¹⁹ *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, raport sporządzony przez Europejskie Biuro Eurydice w Brukseli, s. 12.

²⁰ H a r w a s - N a p i e r a ł a, T r e m p a ł a, *Psychologia rozwoju*, t. II, s. 141.

²¹ Tamże.

wystarczy zmienić tylko struktury poleceń czy postarać się o ich różnorodność – transformacji należy dokonać już na poziomie koncepcyjnym.

Po pierwsze, należałoby zrezygnować z określania celów szczegółowych, które usztywniają przebieg zajęć, na rzecz efektów kształcenia. Taka zmiana daje możliwość wyznaczenia zakresu wiedzy i umiejętności, jakie uczeń powinien opanować w trakcie lekcji, ale jednocześnie otwiera drogę dochodzenia do tej wiedzy.

Po drugie, niezbędne wydaje się przekonstruowanie części poświęconej przebiegowi zajęć. Uwolnienie procesu budowania dydaktyki oznaczałoby w praktyce, że zadania, ćwiczenia i polecenia w podręczniku będą miały charakter „otwarty”, umożliwią uczniowi budowanie własnych struktur wiedzy, a to oznacza stworzenie pakietu edukacyjnego, który uwzględni: stopniowanie trudności danego ćwiczenia; zadania dodatkowe umożliwiające dziecku samodzielną pracę – zadania te nie powinny być wyłącznie z rodzaju „trudnych”, przeznaczonych wyłącznie dla dzieci zdolnych; dobrze by było zaproponować dziecku zestaw poleceń, które pomogą mu w konstruowaniu własnej wiedzy; zadania i polecenia powinny być budowane na wzór „rozwi-dających się dróg” – wybór określonego pytania, zadania oznacza tu decyzję o podjęciu pewnej drogi rozumowania, sposobu rozwiązania danego problemu czy poznania pewnej wiedzy z określonej perspektywy.

BIBLIOGRAFIA

- B a ł a c h o w i c z J.: Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych: między uprzedmiotowieniem a podmiotowością, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP 2009.
- C l a p a r è d e E.: Szkoła na miarę, przekł. Z. Ziemiński, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 2005.
- D i a z R.M., N e a l C.J., A m a y a - W i l l i a m s M.: The Social Origins of Self-regulation, w: J. B a ł a c h o w i c z, Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych: między uprzedmiotowieniem a podmiotowością, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP 2009.
- F o u c a u l t M.: Porządek dyskursu, przekł. M. Kozłowski, Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria 2002.
- G a l l o w a y Ch.: Psychologia uczenia się i nauczania, t. I, Warszawa: PWN 1988.

- H a r w a s - N a p i e r a ł a B., T r e m p a ł a J.: Psychologia rozwoju człowieka, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000.
- K l u s - S t a ń s k a D.: Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita, w: Paradygmaty współczesnej dydaktyki, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego, raport sporządzony przez Europejskie Biuro Eurydice w Brukseli.
- S i w e k H.: Kształcenie zintegrowane na etapie wczesnoszkolnym, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej 2004.
- Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej, red. P. Czekierda, M. Budzyńska, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej 2009.
- W o l s z c z a k D.: Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu bytu, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie 2006.

PATTERNS OF COGNITIVE ACTIVITY
IN EDUCATIONAL PACKAGES FROM
A DISCURSIVE PERSPECTIVE

S u m m a r y

The available on the Polish market textbooks or – as is the case for early school education – educational packages constitute different variants of materialization of assumptions of the curriculum base “ideologically” interpreted by the author of the textbook. The author can effect this “interpretation” on two planes, political or pedagogical. On the first plane, through the content of the textbook, the author will seek to reproduce social patterns imposed by the dominant social class. In the pedagogical space, on the other hand, the author may attempt to strengthen or weaken through the textbook specific educational ideas, theories of knowledge or educational practices.

In the presented research, the adopted reference point for analysis was the educational place, and a look in the constructivist-interpretative perspective. Adoption by the investigator of the constructivist-interpretative paradigm allows treatment of school textbooks as cultural texts. Such optics enable a closer look at cognitive activity in school textbooks and a search for answers to the questions: What vision of man do the educational packages support, and what are they trying to omit? How do authors of a textbook construct the space of cognitive activity? Can educational packages serve as a tool of symbolic violence and therefore constitute a tool of social adaptation?

Key words: textbook, cognitive activity, discourse, discourse analysis.

WZORCE AKTYWNOŚCI POZNAWCZEJ
PREZENTOWANE W PAKIETACH EDUKACYJNYCH
W UJĘCIU DYSKURSYWNYM

S t r e s z c z e n i e

Dostępne na polskim rynku podręczniki czy – jak to ma miejsce na poziomie edukacji wczesnoszkolnej – pakiety edukacyjne stanowią różne warianty materializacji założeń podstawy programowej zinterpretowanej „ideologicznie” przez autora podręcznika. Twórca może dokonać „interpretacji” na dwóch płaszczyznach – politycznej lub pedagogicznej. W pierwszej płaszczyźnie autor poprzez zawarte w podręczniku treści będzie starał się reprodukować wzorce społeczne narzucone przez dominującą klasę społeczną. W przestrzeni pedagogicznej z kolei może on próbować wzmacniać lub osłabiać poprzez podręcznik określone idee edukacyjne, teorie wiedzy lub praktyki edukacyjne.

W prezentowanych badaniach przyjętym punktem odniesienia analizy była właśnie płaszczyzna edukacyjna, i spojrzenie w perspektywie konstruktywistyczno-interpretacyjnej. Przyjęcie przez badacza paradygmatu konstruktywistyczno-interpretacyjnego pozwala traktować podręczniki szkolne jako teksty kultury. Taka optyka umożliwia bliższe przyjrzenie się aktywności poznawczej w podręcznikach szkolnych i poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Jaką wizję człowieka podtrzymują pakiety edukacyjne, a jakie starają się pominąć? W jaki sposób autorzy podręcznika konstruują przestrzeń aktywności poznawczej? Czy pakiety edukacyjne mogą stanowić narzędzie przemocy symbolicznej i tym samym stanowić narzędzie adaptacji społecznej?

Słowa kluczowe: język polski, podręcznik, pakiety edukacyjne, aktywność poznawcza, dyskurs, analiza dyskursu.