

Podręcznik w przedszkolu?

■ Małgorzata Skalska

Zapewne każdy nauczyciel przedszkola wcześniej czy później staje przed dylematem – jaki podręcznik wybrać do pracy z grupą przedszkolaków?

Gdyby kierować się ofertą rynkową, to należałoby wprowadzić pracę z podręcznikiem już w grupie trzylatków. A jeśli do przedszkola trafi 2,5-latek?

Pozornie sytuacja jest wspaniała – specjaliści od podręczników całość przemyśleli, opracowali, wzięli odpowiedzialność za jakość, nauczyciel ma wszystko gotowe – pozostaje mu tylko precyzyjna realizacja, a „efektem” będą absolwenci przedszkola idealnie przygotowani do nauki w szkole. Mam bardzo duże wątpliwości, czy tak rzeczywiście będzie. I tak naprawdę można współczuć młodym nauczycielom, którzy stają przed koniecznością świadomego wyboru programu i podręcznika. Potrzeba dużej wiedzy, umiejętności, czasu, aby dobrze wybrać oraz odwagi, aby przeciwstawiać się presji rodziców, szkoły i wydawców, chcąc zrezygnować z jednego podręcznika dla wszystkich dzieci.

Co budzi mój niepokój, w czym nie zgadzam się z autorami podręczników dla przedszkolaków? Co uznają za bardzo dobre rozwiązanie i czym powinien się, według mnie, charakteryzować dobry podręcznik? Postaram się odpowiedzieć na te pytania w moich rozważaniach, wykorzystując refleksje z lektur, rozmów z nauczycielkami przedszkola, własnego doświadczenia z wieloletniej pracy nauczyciela i dyrektora przedszkola.

Uważam (podobne zdanie na ten temat ma wielu nauczycieli), że adresowanie podręczników dla dzieci młodszych niż sześciolatki nie powinno mieć miejsca.

Moim zdaniem, podręcznikiem jest jedna książka lub zestaw jednakowych książek dla wszystkich dzieci w grupie i systematyczne obowiązkowe wykorzystywanie ich w pracy w tym samym czasie przez wszystkich – tzw. praca całej grupy z książką. Tak najczęściej, niestety, traktowane są te pomoce przez wielu nauczycieli.

Zawsze trzeba pamiętać, że książka jest jednym z wielu narzędzi dydaktycznych, powinna raczej prowokować do myślenia, do szukania rozwiązań, inspirować do działania, a nie tylko nakazywać wykonanie prostej czynności. Dziecko w wieku przedszkolnym musi poznawać świat i prawa nim rządzące w działaniu, manipulowaniu, przez zabawę, a nie unieruchomione na długo przy stoliku, „odrabiające” zadanie w zeszyście ćwiczeń traktowanym jako obowiązkowy podręcznik.

Dość trudno obronić się przed pomysłem podręcznika dla sześciolatka. Od przedszkola oczekuje się, że dziecko nauczy się sprawnego korzystania z podręcznika, nabierze szkolnych nawyków – wszak „zerówka” to obowiązkowe roczne przygotowanie do nauki w szkole! Tylko czy mamy świadomość, że jest to przymus dostosowania się dziecka do wymogów instytucji?

Nie jestem przekonana o tym, że jest to warunek konieczny, by wykorzystywać tę

pomoc jako środek kształtowania umiejętności i nawyków szkolnych. Może nie wszyscy pamiętają, że książki dla sześciolatków z wykazu zatwierdzonego przez MEN są zalecane, a nie obowiązkowe. Nie ma przepisu, który nakładałby na nauczyciela przedszkola obowiązek stosowania podręcznika – warto być tego świadomym. Wprowadzenie obowiązkowego podręcznika to stawianie takich samych zadań wszystkim dzieciom – dla niektórych zbyt trudnych, dla innych banalnie prostych. Przy jednakowym dla wszystkich podręczniku zakłada się istnienie jakiegoś finalnego standardu poziomu kompetencji, wiedzy. Nauczyciel pracujący z dzieckiem musi stale dążyć do osiągnięcia owego wzorca, czyli jedni muszą ciągle nadrabiać, innych trzeba hamować, aby zbyt szybko się nie rozwinęli. Czy zatem jednych i drugich należy męczyć systematycznym wypełnianiem książki strona po stronie, tak aby w czerwcu, z poczuciem dobrze spełnionego nauczycielskiego obowiązku, oddać dzieciom do domu „przerobione” podręczniki? Rodzice też pewnie oczekują maksymalnego wykorzystania książek, na które wydali przecież niemałe sumy.

Ponieważ jednak, z różnych względów, powszechnie zaakceptowano konieczność posiadania przez grupę przedszkolną podręczników, podpowiem, na co warto zwrócić uwagę szukając jak najlepszego podręcznika dla sześciolatka. Warto przy tym pamiętać, że sam podręcznik może być bardzo dobry, ale zastosowany w niewłaściwym momencie, czyli bez respektowania różnic w poziomie kompetencji (stopień zaawansowania umiejętności, sprawność wykonania, tempo, samodzielność działań), zmusi dziecko niedojrzałe percepcyjnie lub operacyjnie do działań, których nie jest w stanie pojąć, a te o przyspieszonym rozwoju zniechęci i zahamuje. W jednym i drugim przypadku doprowadzi do niepowodzenia edukacyjnego. Idealna jest zatem sytuacja, gdy nauczycielka zna dzieci, dla których wybiera podręcznik. Łatwiej wówczas ocenić jego przydatność pod względem merytorycznym i metodycznym.



Nie jestem przekonana o celowości kupowania tzw. pakietów – często jest to tylko sposób na zwiększenie dochodów wydawnictwa – choć pewnie autorom przyświeca myśl, żeby nie przeoczyć żadnej umiejętności, dać solidne podstawy wiedzy. Jednak obszerny, wieloczęściowy podręcznik na pewno zdeterminuje sposób pracy z dziećmi – będzie coraz mniej czasu na swobodną eksplorację otoczenia, zwyczajną zabawę, taką bez narzuconego przez nauczyciela dydaktycznego celu. Samodzielne wymyślenie kodu do zapisywania rodzajów rybek w przedszkolnym akwarium jest przecież cenniejsze niż wypełnianie kolejnych stron ćwiczeń według narzuconej symboliki – to tylko jeden z zaobserwowanych przykładów dziecięcych odkryć.

Zalety i wady proponowanych podręczników

Wady

- Słaby poziom graficzny

Ilustracja ma przekazywać pewną treść, ale także uczyć wrażliwości na piękno – więc część książek w ogóle nie powinna pojawić się w rękach dzieci, bo zwyczajnie jest brzydka. Powstają ilustracje tworzone z szablonów komputerowych, infantylne, często na wzór kiepskich kreskówek. W efekcie książka przekazuje fałszywą wiedzę, nie rozwija dziecięcej wyobraźni i fantazji, nie mobilizuje

je do odczytywania tekstu powiązanego z obrazem. Nie inspiruje do samodzielnych działań plastycznych.

Zdarza się pomieszenie w tej samej ilustracji realizmu z baśniowością, zagęszczenie, czyli zbyt duża liczba elementów. Przykładem może być plansza z cyklu *Pory roku – zima* z zakresu edukacji przyrodniczej. W realistycznym zimowym krajobrazie tłoczą się obok siebie zwierzęta, wbrew wszelkim prawom natury, a dopełnieniem jest święty Mikołaj w saniach zaprzężonych w renifery, płynący na obłoczku.

Nie bez znaczenia jest fakt, że często ilustracja przyczynia się do utrwalania stereotypów – np. mama z córką gotuje w kuchni, a tata z synkiem z pasją coś naprawiają.

Nadmierne szafowanie nalepkami stereotypizuje działanie i myślenie dziecka, ograniczając wartość zadania do znalezienia naklejki i umieszczenia jej we właściwym miejscu, często zasugerowanym identycznym kształtem. Koncentrując się na czynnościach dziecka, nauczyciel ma złudne poczucie kontroli – łatwo mu dostrzec nieprawidłowe wykonanie zdania, ale niczego się nie dowie o przyczynach błędu.

Nadużywanie ćwiczeń wymagających rysowania po wykropkowanym śladzie, kolorowanie w dokładnie wyznaczonym miejscu i w określony sposób. Zadania tego typu są wartościowe w pewnym zakresie, gdy chodzi o rozwijanie precyzji małych ruchów, dyscyplinę ruchową, natomiast nie mają większego wpływu na płynność pisania. Znacznie wartościowsze są szablony, w których prowadzi się linię między dwoma innymi stanowiącymi tor podstawowy lub obrysowanie konturów.

Zalety

Należy przyjąć, że są odwrotnością tego, co ujęłam jako wady. To żywe barwy, na które dzieci są wrażliwe, różnorodność technik plastycznych przyciągających uwagę i zachęcających do działania w podobny sposób. Szkoda tylko, że rzadko wykorzystuje się możliwość zaprezentowania reprodukcji

dzieł malarzy, grafików czy rzeźbiarzy. Ciężkawie, dlaczego zakłada się, że przedszkolak dorósł do wysłuchania fragmentu *Czterech pór roku* Vivaldiego, ale nie do oglądania np. *Kapeli dziecięcej* Makowskiego?

• Format

Mały format, wynikający zapewne z oszczędności papieru, sprawia dziecku trudności. Musi ono wykonywać precyzyjne ćwiczenia graficzne na bardzo małej powierzchni, cienko zatemperowanym ołówkiem, kolorując mikroskopijne kontury – a nie zawsze osiągnęło wystarczający poziom sprawności manualnych. Bardzo podobał mi się pomysł wykorzystania marginesów czy powierzchni między kolejnymi zadaniami na ćwiczenia graficzne, kreślenie wzorów literopodobnych, odtwarzanie rytmów.

Nadmiar ćwiczeń na jednej stronie – dla mniej wprawnych dzieci, wolniej pracujących może być przytłaczający, zniechęcający wyobrażeniem o konieczności długotrwałej pracy; powoduje też rozproszenie uwagi, znużenie.

Za mała liniatura, w ćwiczeniach graficznych niezróżnicowana kolorystycznie, bez wyraźnego oznaczenia, gdzie należy pisać składające się na cały znak graficzny elementy liter, powoduje często zbyt napięte mięśni, obniża płynność ruchów, zniechęca do pisania. Bez wskazania prawidłowego kierunku pisania łatwo odwzorować litery w izolacji, trudności pojawiają się przy pisaniu całego wyrazu, gdy istotna jest ciągłość ruchów.

Strona merytoryczna i metodyczna podręczników

Dobór tekstów do realizowanych tematów

- Teksty banalne, często tworzone przez autora podręcznika, bez zwracania uwagi na wartość literacką, naładowane dydaktyzmem, pompatyczne, z pozorną akcją. Brak sytuacji problemowej, inspirującej do dyskusji nad wielością możliwych rozwiązań. Pozbawione humoru i dowcipu, który ułatwia dzieciom uczenie się, a nauczycielowi daje możliwość ich wykorzy-

stania np. do przygotowania inscenizacji. To także ubóstwo leksykalne – język zbyt prosty, dziecięcy, pełen zdrobnień, jakby to miało ułatwić rozumienie świata. Zapominanie, że znaczenia można domyślić się także z kontekstu;

- Przeciwnieństwem są teksty zbyt trudne – słownikowo, poetycko – metaforyka, zbyt rozbudowane porównania;
- Sprzeczności pomiędzy realizowanym zagadnieniem a treścią utworu – np. w rozmowie o prawie dziecka do nietykalności fizycznej proponuje się wykorzystanie wiersza o robocie, który „dostanie za mnie w skórę”;
- Nadmierna ochrona przed ciemnymi stronami życia – idealizacja zachowań, relacji społecznych szczególnie między dorosłymi, dorosłym a dzieckiem, zwłaszcza w rodzinie, najbliższym otoczeniu. Jeśli pojawia się kłótnia, kłamstwo, to dotyczy to tylko dzieci – dorosły jest zawsze uśmiechnięty, życzliwy, rodzina to jedność. I jak sobie ma poradzić malec, którego rodzice rano nakrzydzili na siebie, mama boleśnie szarpała w szatni, a pani niesłusznie posądziła o agresję?
- Pozytywne jest to, że coraz częściej informuje się dzieci, jakich kontaktów z obcymi dorosłymi unikać oraz jakie sytuacje mogą stanowić zagrożenie dla zdrowia i życia;
- Treści obce doświadczeniom dzieci, niepowiązane z najbliższym środowiskiem – trudno wówczas o zaangażowanie emocjonalne i motywację do zdobywania wiedzy.

Wprowadzenie tematyki zbyt odległej bezpośrednio doświadczeniu dziecka to np. zajęcia poświęcone państwu Unii Europejskiej z poznawaniem położenia na mapie, danych geograficzno-statystycznych. Można w ten sposób ćwiczyć pamięć, tylko po co? Taka wiedza jest sztywna, trudno ją wykorzystać, modyfikować, szybko ulatuje. Lepiej ograniczyć się do tematyki bliskiej i zrozumiałej dziecku, np. bohaterowie bajek, filmy dziecięce, zabawy rówieśników w innych krajach, różnorodność potraw regionalnych, możliwych do wspólnego

przygotowania. Kreatywny nauczyciel wykrzysta obecność w grupie dzieci innych narodowości.

Zbyt małe uwzględnianie różnorodności środowiska przyrodniczego, społecznego, kulturalnego.

Większość podręczników odwołuje się do doświadczeń bliskich małym mieszkańcom miast z bliżej nieokreślonego regionu Polski. Proponuje się dzieciom poznawanie ojczystego kraju, np. w cyklu zajęć *Z biegiem Wisły*. Uważam, że są to zazwyczaj treści zbyt ogólne. Dziecko skupia się na szczególe.

Czym charakteryzuje się dziecięca turystyka krajoznawcza? Z wycieczki na Starówkę 5-letnie warszawskie dzieci z całej starannie przygotowanej mowy przewodnika zapamiętały:

- bazyliuszka – zwłaszcza te, którym strach przed wyobrażonym potworem nie pozwalał uwierzyć, że to legenda;
- płaskorzeźby na nadprożach przedstawiające zwierzęta – same potem podpisywały zdjęcia, posługując się przy okazji słownikiem ortograficznym;
- nieustaloną do końca liczbę stopni schodów – trzeba się było wykazać znajomością liczebników głównych i porządkowych, umiejętnością dodawania i porównywania liczebności zbiorów;
- przy tworzeniu albumu należało ponumerować strony i znaleźć sposób na podpisanie zdjęć wykonanych na wycieczce – pomysły były różne (samodzielne pisanie, odwzorowanie i wykorzystanie komputera), każdy uznany za dobry.

Czy po takich działaniach należy koniecznie wykonywać polecenia z podręcznika: pokoloruj kamieniczki, dorysuj cztery okna?

Czy istotne jest, że nie wszyscy potrafili wyjaśnić pojęcie „stolica”? Dużo ważniejsze wydaje mi się kształtowanie umiejętności dostrzegania tego, co ciekawe wokół. Aby to uzyskać, to najpierw samemu trzeba umieć docenić bogactwo otoczenia.

Z opowieści o Toruniu w pamięć zapadły pierniki, bo piekliśmy je w przedszkolnej kuchni na świąteczny kiermasz. A ile było

ćwiczeń grafomotorycznych przy ich ozdabianiu kolorowym lukrem! Do dziś natomiast niektórym myli się, czy Kopernik to astronom, czy astronauta.

Są to przykłady zajęć, podczas których dzieci, działając z wielkim zaangażowaniem, zdobywały różne umiejętności i wiedzę. Prawda, że nie wszyscy z taką samą pasją, tak samo długo. Ale czy przymuszeni do wykonania w tym samym czasie jednakowego zadania osiągnęliby tak wiele i na pewno po równo?

Centralizm treści kształcenia na poziomie przedszkola – wszyscy to samo i tak samo – nie jest dobrym pomysłem.

Teksty do samodzielnego czytania

- Wprowadzanie kolejnych liter według tego samego schematu przestaje być ciekawe. W dodatku kolejne litery poznają wszyscy, niezależnie od stanu wiedzy – tak przecież wynika z podręcznika.

Warto wprowadzaniem litery zająć tylko tych, którzy rzeczywiście jeszcze jej nie poznali, a pozostałym dzieciom zaproponować w tym czasie książki o zróżnicowanym stopniu trudności do samodzielnego czytania.

- Niewykorzystywanie pełnego alfabetu – uznanie niektórych liter za zbyt trudne (np. sz, cz, ch), stąd kłopot z ułożeniem atrakcyjnego tekstu – a przecież nieznanie o niewielkim stopniu trudności może mobilizować do dopytania, domyslenia się znaczenia – tak przecież często odbywa się „dorosłe” czytanie;
- Koncentracja na technicznej stronie czytania – teksty „o niczym”. W początkowej fazie nauki czytania jest to jeszcze do zaakceptowania, pod warunkiem że będą to proste wyrazy, a nie nic nie znaczące sylaby. Jeśli jednak dziecko całkiem sprawnie czyta nazwy egzotycznych zwierząt, którymi się pasjonuje, to nudne będą dla niego zdania: *To lala, To Ola*, umieszczone pod stosowną ilustracją. Odbiera mu się radość z kontaktu z książką jako źródłem wiedzy,
- Ogoławanie tekstów z wyrazów trudnych ortograficznie – gdy jeden dźwięk zapisać można dwojako – zwalnia od poznawania

reguł. Należałoby zwrócić uwagę, że wyraz jest trudny, z „chochlikiem”, podsunąć odpowiedni słownik ortograficzny, gdy próbuje pisać. W ten sposób kształtuje się intuicję ortograficzną.

Nauka samodzielnego czytania musi być poprzedzona rozwijaniem zainteresowania czytelnictwem. Czytanie dzieciom przez nauczyciela powinno się odbywać od najmłodszej grupy, codziennie, z niezwykle starannym doбором lektury, ale bez męczącego odpytywania – „o czym był wiersz?”. To ma być przyjemność, na którą się czeka, dzięki czemu można dowiedzieć się czegoś nowego, przeżyć różnorodne emocje. Starsze dzieci mogą słuchać opowieści w odcinkach. Świetnie sprawdza się przedszkolna wypożyczalnia książek do czytania w domu samodzielnie lub przez rodziców.

Struktura zadań i poleceń

- Przewaga zadań zamkniętych, do wykonania dokładnie według wzoru. Z założenia ma to zapobiegać błędom i złym nawykom, ale jednocześnie wygasza myślenie, ogranicza rozwój kompetencji i zdolności do niekierowanego działania. Wariantowość rozwiązań jest bardzo dobrą okazją do zdobywania umiejętności argumentowania słuszności wyboru.
- Długa sekwencja poleceń – dla dzieci mających kłopoty z koncentracją uwagi nieprawidłowe wykonanie kolejnych kroków nie musi oznaczać braku konkretnej umiejętności.

Podsumowanie

- Przewaga pracy z podręcznikiem to uznanie priorytetu pracy indywidualnej nad zespołową – często towarzyszy temu uwaga „pracuj samodzielnie, nie zaglądać do kolegi!”. Tym samym znacznie ograniczamy rozwój umiejętności społecznych – komunikacji, odczytywania kodów pozawerbalnych, współdziałania, chęci pomagania i wzajemnego rówieśniczego uczenia.
- Umacnianie dyrektywnej roli nauczyciela, a podręcznik jest tego narzędziem

– nie to, co interesuje dziecko, ale to, co przewidział autor podręcznika – z dokładnym wyznaczoną tematyką i kolejnością realizowanych zagadnień, z określonym poziomem umiejętności do opanowania w ściśle wyznaczonym czasie, kierowanie niemal każdą czynnością dziecka, stałe kontrolowanie. To jednocześnie brak wiary w kreatywność nauczyciela – on też ma być dokładnym wykonawcą – rola bardzo podobna do tej, w jakiej stawia się dziecko.

- Postulat integracji treści – wszystko podporządkowuje się realizowanemu tematowi, bez zastanowienia, czemu ma służyć i jak to zrealizować. Często jest to tylko zbiór wszystkiego, co autorowi skojarzyło się z zagadnieniem. Wbrew pozorom nie prowadzi do integracji wiedzy dziecka. A tak najczęściej się pracuje – temat globalny staje się „workiem bez dna”. Ilustracje, teksty literackie, piosenki – tak, ale czy do tego konieczne nazwa zabawy ruchowej, tematyka zadań matematycznych. Może to skutecznie utrudniać zdobywanie umiejętności. 4-letni chłopiec tak był zafascynowany liczmanami – kolorowymi listkami – że zapragnął zgromadzić

wszystkie, a nie tylko 3, zgodnie z poleceniem nauczycielki. Czy zatem postawić diagnozę, że nie potrafi liczyć do 3?

Wydaje się, że autorzy podręczników czasem zapominają, że dziecko najlepiej poznaje świat w działaniu. Do pracy z książką stopniowo się dorasta. Jest to jedno z wielu – w wieku przedszkolnym wcale nie najważniejsze – narzędzi dydaktycznych. Świat poznany za pomocą podręcznika zawsze będzie uboższy od rzeczywistości. To, że dziecko zna litery, liczy, pisze wcale nie zagwarantuje mu sukcesów w szkole. Jest to ważne, ale nie wystarczające.

MAŁGORZATA SKAŁSKA
Przedszkole nr 391 w Warszawie

BIBLIOGRAFIA

- *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne. Wybrane zagadnienia*, pod red. K. Lubomirskiej, Warszawa 2005, Wydawnictwo CODN.
- M. Bogdanowicz, *O dysleksji...*, Lublin 1994, Linea.
- D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, WSiP.

