

Kryteria oceny podręczników do przedmiotu „język polski”

■ ZENON URYGA

Przemyślany kształt dydaktyczny podręcznika decyduje nie tylko o skuteczności przekazywania wiedzy, ale również – co szczególnie ważne – o rozwoju umiejętności uczenia się, budzeniu zainteresowań i formowaniu postaw, w tym trwałej motywacji samokształceniowej.

Reforma edukacji otworzyła drogę do tworzenia nowej generacji podręczników – odmienionych w treściach naukowych, pełnych autorskiej inwencji, edytorsko atrakcyjnych. Mechanizmy rynkowe wyzwoliły konkurencję wydawniczą, która stwarza korzystną dydaktycznie szansę wyboru podręcznika, lecz zarazem obfitością ofert poraża nauczycieli i sprawia, że napotykają oni trudności w ocenie. Między urodą zewnętrzną, wartością naukową i walorami użytkowymi podręcznika nie ma trwałego związku. Wybór najlepszych podręczników powinny ułatwiać nauczycielom i rodzicom recenzje.

Szkoły podstawowe i gimnazja dysponują już szeroką i jakościowo zróżnicowaną gamą podręczników, które niewątpliwie należałoby poddać retrospektywnej ocenie z uwzględnieniem empirycznych badań nad recepcją i efektywnością dydaktyczną. Jednakże nie to zadanie rysuje się jako najpilniejsze. Dzisiaj skupić uwagę trzeba przede wszystkim na podręcznikach przeznaczonych dla liceów. Tu najtrudniej przekroczyć wyznaczone zwyczajem granice. Ustalenie kryteriów oceny podręczników licealnych jest trudne z uwagi na interdyscyplinarną naturę dzieła podręcznikowego. W podejściu do kryteriów oceny podręczników warto wstępnie przyjąć kilka podstawowych założeń:

1. Każdy przedmiot dysponuje odrębnym materiałem naukowym i cele kształcenia w zakresie każdego z nich są odmienne. Nawet w przypadku bliskich przedmiotów humanistycznych (historii i języka polskiego) tylko częściowo kryteria oceny mogą być zbieżne, wiele innych zależy od specyficznych właściwości przedmiotu.
2. Opiniowanie podręczników ma zmierzać do ich oceny jako narzędzi uczenia się przedmiotu, co rodzi potrzebę skupiania uwagi na modelu podręcznika oraz na badaniu zbioru jego elementów i związków między nimi z punktu widzenia ich kształtującej roli. Sposoby postrzegania takiego modelu idealnego mogą się między sobą mocno różnić. Zgody wymaga jednakże zasada całościowego spojrzenia na podręcznik, odczytania jego edukacyjnej koncepcji, uwzględniania w równym stopniu aspektów merytorycznych, dydaktycznych i edytorskich.
3. Autorytetem naukowej oceny nie można osłaniać podręczników wartościowych merytorycznie, ale anachronicznych lub wręcz nieprzemyślanych pod względem dydaktycznym (np. przenoszących na grunt szkolny poetykę uniwersyteckiego wykładu). I odwrotnie – trzeba się przeciwstawiać akceptacji podręczników chy-

bionych merytorycznie, choćby z racji walorów dydaktycznych i edytorskich cieszyły się pozytywną opinią nauczycieli i były akceptowane przez uczniów.

4. Właściwą płaszczyzną odniesienia w ocenie podręczników dla liceum powinny być w zasadzie przyjęte obecnie rozwiązania programowe. Jeśli budzą one zastrzeżenia, stanowisko w tej sprawie należy sprecyzować przed przystąpieniem do analizy konkretnych podręczników.
5. Opiniowanie nowej generacji podręczników powinno służyć korzystnym przemianom w sferze edukacji i wspierać reformatorskie tendencje. Zatem w równej mierze ważna jest ocena poprawności i aktualności ich treści naukowych oraz zgodności z metodologią dyscypliny, jak i respektowanie teorii podręcznika jako narzędzia uczenia się. W tej kwestii warto przypomnieć sąd Mariana Falskiego o potrzebie wypracowania koncepcji współczesnych podręczników szkolnych:

Sprawa tej koncepcji – pisał przed czterdziestu laty – jest dziś ogromnie aktualna, gdyż podręcznik w tradycyjnej, klasycznej postaci – jako skompletowany zbiór pewników naukowych stanowiących encyklopedyczną wiedzę z tego lub innego przedmiotu, z czym się wiąże encyklopedyczna też i werbalna metoda nauczania – zalamuje się. Uderzają weń nowe powiewy, wymagające bardziej dynamicznego widzenia nauki, jej dociekań, hipotez, przeobrażeń, zastosowań, jak też bardziej aktywnego udziału ucznia w odślanianiu wiedzy wysiłkiem własnej myśli i własnych zainteresowań, nie zaś jedynie w biernym jej przyswajaniu¹.

Merytoryczne kryteria oceny

W ocenie poziomu naukowego podręczników do przedmiotu „język polski” oraz przydatności wiedzy przekazywanej w jego ramach należy brać pod uwagę szereg uzupełniających się aspektów:

1. Udział oraz wzajemny stosunek i hierarchia różnych elementów wiedzy o przedmiocie:
 - a. Informacje proste – faktograficzne o znaczących wydarzeniach, faktach kulturalnych i wydawniczych, biografiach itp.

- b. Wiadomości o procesach rozwojowych w różnych zakresach treści poznawczych, obejmujących np. rozwój idei filozoficznych, przemiany cywilizacyjne, obyczajowe i kulturowe, prądy artystyczne, doktryny twórcze i style epok. Istotna wydaje się tutaj ocena doboru problematyki oraz odpowiednich proporcji informacji i stopnia ich skorelowania z tekstami lektur i ćwiczeń.
- c. Wyeksponowanie pojęć kluczowych dla zrozumienia przedmiotu.
- d. Wprowadzanie w metodologię poznawania przedmiotu oraz odpowiednie kształcenie kompetencji odbiorczych i postaw badawczych uczniów.
- e. Odślanianie świata wartości związanych z kręgiem cywilizacji śródziemnomorskiej i judeochrześcijańskiej.

2. Dominujące strategie przekazywania wiedzy:

- a. Dedukcyjny i encyklopedyczny przekaz informacji.
- b. Problemowa strategia wykładu wprowadzającego w metodę badania i interpretacji zjawisk (problem i hipotezy jego rozwiązania – analiza przesłanek oraz tezy i wnioski – uogólnienia i syntezy).
- c. Konstrukcje materiałowe organizujące samodzielną analizę problemów lub dochodzenie do syntez – obudowane dydaktycznie, opatrzone odpowiednimi instrukcjami pracy.
- d. Propozycje praktyki działania, motywującego potrzebę określonej wiedzy o przedmiocie (np. w przypadku zaleconych obserwacji języka (środowiskowego, żargonu, gwary), stylistyki praktycznej, działań twórczych związanych z różnymi dziedzinami sztuki, prac związanych z kulturą regionu).

3. Koncepcje wprowadzania uczniów w tradycję i aktualizowania dokumentów przeszłości:

¹ M. Falski, *Reforma podręczników*, „Argumenty” 1963, nr 35.

- a. Prezentacja zjawisk i dokumentów przeszłości (historycznych, kulturowych, artystycznych) w korespondencji z przejawami nawiązywania do nich, również polemicznego, oraz ich kontynuacji i aktualizacji.
 - b. Koncepcja wprowadzania ucznia w tradycję najbliższej ojczyzny oraz stopniowego poszerzania perspektywy poznawczej.
 - c. Ukazywanie związków omawianych zjawisk z odpowiednimi zjawiskami w kulturze europejskiej i światowej.
 - d. Ukazywanie tradycji żywej poprzez nawiązania utworów współczesnych; otwarcie perspektywy na pytania o stosunek człowieka współczesnego do tradycji oraz o sposób uczestniczenia w kulturze (np. co ludzie obecnie robią z literaturą? czy odczuwają potrzebę sięgania do historii?).
- 4. Zgodność zawartej w podręczniku wiedzy z aktualnym stanem badań naukowych oraz jej stosunek do upowszechnionych poglądów:**
- a. Kanon dzieł i znaczących dokonań uznawanych w podręczniku za godne szczególnego upowszechnienia, a także zarysowanie hierarchii wartości decydujących o określonym ich wyborze.
 - b. Ocena dzieł i dokonań oraz sąd o wartościach poszczególnych okresów rozwoju kultury, wskazanie na rolę wydarzeń historycznych oraz znaczenie różnych postaw i prądów ideowych; uprzedzanie uczniów zjawiska przemiany kryteriów ocen.

Ocena podręcznika z punktu widzenia jego treści naukowych jest dla recenzentów pierwszoplanowym zadaniem. Do nich należy krytyczny osąd merytorycznej zawartości podręcznika, jak również opinia o aktualności i nowoczesności ujęcia problematyki. Byłoby jednak błędem ograniczenie opinii tylko do tych pierwiastków podręcznika. Każdy recenzent, tak nauczyciel, jak uczyony, dysponuje doświadczeniem dydaktycznym, co upoważnia go do oceny klarowności i przystępności

przekazu, jego siły motywacyjnej oraz zdolności sterowania procesem uczenia się.

Dydaktyczne kryteria oceny

Spojrzenie na podręcznik jako narzędzie pracy umysłowej ucznia wymaga przekroczenia granicy między wymaganiami akademickiej a szkolnej dydaktyki. Trzeba brać pod uwagę zobowiązania autorów podręczników wobec szkolnych programów nauczania, a także wobec szczególnych adresatów książki – ucznia, dojrzewającego dopiero do świadomego uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym, oraz nauczyciela, który ma wspomagać jego rozwój.

Formułowanie opinii o podręcznikach licealnych z tej perspektywy musi uwzględniać wiele kryteriów dodatkowych:

1. Zgodność treści podręcznika z podstawami programowymi nauczania przedmiotu:

- a. Realizacja programowych zadań szkoły i celów kształcenia. Wraz z tym postulatem otwiera się długa lista pytań:
 - w jakim stopniu podręcznik sprzyja rozwijaniu osobowości ucznia, jego dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej, moralnej;
 - jak wspomaga kształtowanie postaw (społecznych, obywatelskich, patriotycznych – poczucia przynależności do wspólnoty rodzinnej, lokalnej i regionalnej, narodowej, europejskiej i światowej – tolerancji wobec odmiennych przekonań, obyczajów, kultur);
 - jak stara się rozwijać zainteresowania uczniów przedmiotem i innymi dziedzinami wiedzy; jakie otwiera szanse ujawniania się uzdolnień twórczych i naukowych;
 - jak wprowadza uczniów w metodologię naukowego poznawania oraz artystycznego opisu przeszłości i współczesności;
 - jak służy kształtowaniu świadomego, krytycznego odbioru dzieł kultury oraz umiejętności interpretowania dzieł i zachowań ludzkich w konteks-

tach historycznych, kulturowych, filozoficznych, osobistych;

- czy stwarza sytuacje stymulujące wymianę poglądów, potrzebę komunikowania.

b. Zgodność doboru treści kształcenia z wymaganiami podstawy programowej (jakich treści i zadań podręcznik nie ujmuje, w czym wykracza poza podstawę, jak można uzasadnić celowość tych odstępstw).

2. Wyobrażenie ucznia jako adresata podręcznika:

- a. Język podręcznikowej narracji – jej przystępność, poziom zintelektualizowania wypowiedzi autorskich, stopień nasycenia tekstu terminologią naukową, użycie wyrazów obcych, czytelność i jasność struktur składniowych, żywość języka.
- b. Obecność nawiązań do wiedzy ucznia, jego doświadczeń, wyobrażeń i pojęć wyniesionych z wcześniejszych etapów nauki szkolnej oraz pozaszkolnego kontaktu z mediami, różnymi instytucjami kulturalnymi i środowiskiem.
- c. Przewidywanie barier kulturowych w odbiorze treści naukowych i sposoby zapobiegania trudnościom.
- d. Uwzględnianie współczesnych uwarunkowań kulturowych procesu poznawania przedmiotu w celach motywacyjnych.

3. Funkcja kierowania pracą umysłową ucznia oraz wprowadzania w technikę uczenia się i samokształcenia:

- a. tworzenie sytuacji problemowych, wymagających poszukiwania rozwiązań, zajęcia stanowiska, dokonania oceny i wartościowania:
 - zestawienia tekstów dzieł i dokumentów, skłaniające do interpretacji porównawczych;
 - konfrontacja opinii znawców o dziełach i twórcach, o znaczeniu wydarzeń historycznych, o roli kulturowej i dorobku poszczególnych epok – jako pomoc w tworzeniu samodzielnych syntez materiału;

- polecenia i pytania służące porównaniom ujęć podręcznikowych z materiałami pozapodręcznikowymi (np. zbiorami muzealnymi, zbiorami dokumentów, określonymi publikacjami).

b. Polecenia i pytania sterujące analizą i interpretacją dzieł i zjawisk.

c. Pytania kontrolne służące utrwalaniu, porządkowaniu i scalaniu wiedzy.

d. Zestawienia informacji zapobiegające mechanicznemu przyswajaniu wiadomości, umożliwiające ich wyszukiwanie, porządkowanie, problemowe wiązanie (np. tablice synchroniczne i diachroniczne, indeksy).

e. Wykorzystanie materiału ikonického jako integralnego składnika informacji podręcznikowej, powiązanego z dyskursywnym tekstem wykładu lub projektowanymi operacjami porównawczymi.

4. Samokształceniowe aspekty podręcznika:

a. Wprowadzanie w bibliografię przedmiotu – odpowiadającą możliwościom percepcyjnym ucznia i celom motywacyjnym (prace popularnonaukowe, eseje, interesujące zbiory wspomnień i dokumentów, reportaże historyczne i współczesne, albumy itp.).

b. Zaproszenie ucznia do samodzielnego zdobywania wiedzy z różnych źródeł, także z Internetu i przygotowania krótkiego wykładu. Instrukcje przygotowania wykładu.

c. Elementy narracji podręcznikowej oraz materiały służące przywołaniu klimatu i rytmu życia epoki, jej świata wartości, stylu, zjawisk obyczajowych.

d. Wiązanie treści kształcenia z problematyką współczesnego stylu uczestnictwa w kulturze i w życiu społecznym.

e. Bezpośrednie instrukcje inspirujące do samodzielnego poznawania szczególnie interesujących zagadnień, wiążącego się np. z ich aspektem regionalnym czy specyficznym profilem liceum.

f. Dodatki medialne do podręczników (np. taśmy, kasety video, płyty), wskazujące drogi samodzielnego uczenia.

Edytorskie kryteria oceny

Forma wydawnicza książki adresowanej do ucznia ma duże znaczenie dla jej promocji, może niekiedy oddziaływać zwodniczo – eksponować pozycje mało wartościowe lub osłabiać szanse wykorzystywania innych, dojrzałych pod względem naukowym i dydaktycznym. Trzeba zatem – obserwując kształt edytorski podręcznika – wnikać w intencje różnych jego rozwiązań.

Istotne jest, czy pewne elementy dydaktycznego i edytorskiego sterowania uczeniem się są obecne lub nieobecne w jego konstrukcji, ale także – jak służą samodzielności ucznia oraz swobodzie i celowości działań nauczyciela. Czy wyręczają obu w dostrzeganiu problemów i kępują swobodę lekcji przez swoiste dyktando agresywnej obudowy dydaktycznej, czy też może chcą dyskretnie wspomagać pracę, odsuwając instrukcje działania od materiału tekstów? Czy mają atrakcyjnością materiału ikonicznego i kolorowych stronich pobudzać wyobraźnię i chęć czytania, czy raczej wykorzystują barwy w tworzeniu sprawnego systemu informacji? Podobnych pytań można postawić więcej. Sprowadzają się one do kilku zasadniczych problemów, które decydują o spójności zamierzeń edytorskich i dydaktycznych, a zarazem wyznaczają główne kryteria oceny edytorskiego kształtu podręcznika:

1. Koncepcja wiązania i rozdzielania podstawowych trzonów konstrukcji podręcznika:

- a. Podręczniki składające się z oddzielnych woluminów, obejmujących np.
 - usystematyzowany wykład wiedzy o przedmiocie;
 - materiały do analizy (ewentualnie wraz z obudową dydaktyczną);
 - instrukcje metodyczne dla nauczyciela.
- b. Podręczniki łączne, wiążące różne treści informacji o przedmiocie.

2. Współdziałanie rozwiązań typograficznych z koncepcją dydaktyczną podręcznika w funkcjonalnym przekazie treści kształcenia:

- a. Różnicowanie informacji ważnych i peryferyjnych krojem czcionek, wytłuszczeniami, spacją itp.
- b. Operowanie kolorowym tłem, symbolami graficznymi itp. dla rozróżnienia określonych typów informacji.
- c. Delimitacja tekstu i sygnalizowanie kolejnych problemów za pomocą żywej paginy, numeracji akapitów, dyspozycji na marginesach itp.

3. System orientacyjny podręcznika, ułatwiający poszukiwanie informacji:

- a. Wstępy informujące o układzie treści oraz możliwościach i sposobach korzystania z książki.
- b. Indeksy alfabetyczne autorów i dzieł, indeksy rzeczowe, słowniki pojęć i terminów, notki biograficzne.
- c. Powtarzalność układu informacji w kolejnych rozdziałach.

4. Funkcjonalność materiału ilustracyjnego:

- a. Odpowiedni dobór materiałów ikonicznych, bogatych w informacje dopełniające i poszerzające dyskursywne teksty podręcznika.
- b. Bezpośrednia, dobrze eksponowana korespondencja ilustracji z odpowiednimi akapitami tekstu dyskursywnej informacji lub tekstu dzieła literackiego.
- c. Czytelność i wysoka jakość estetyczna ilustracji, umożliwiająca realizację zamierzonych funkcji dydaktycznych.

Obcując z dobrym podręcznikiem polonistycznym trudno powiedzieć, w jakim stopniu przekonanie o jego wartości wynika z uznania dla poziomu naukowego ujęcia przedmiotu, w jakim – z podziwu dla talentu dydaktycznego autora oraz jego wiedzy o procesach uczenia się i nauczania, w jakim wreszcie – z odczucia funkcjonalności czytelnej i przejrzystej, choć wewnętrznie bogatej konstrukcji książki. Oczywiście jest tylko to, że podręcznik przyjmujemy w postawie pragmatycznej – ceniąc w nim narzędzie zbudowane sensownie i odpowiednio do zadania, któremu ma służyć.

Zenon Uryga – prof. dr hab., pracownik naukowy Akademii Pedagogicznej w Krakowie.