Bogdan Urbanek

Podręczniki szkolne - przyjaznym uczniowskim instrumentarium

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (32-33), 147-157

2006

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Bogdan Urbanek

Podręczniki szkolne – przyjaznym uczniowskim instrumentarium

Czym się kierować przy wyborze podręcznika szkolnego? To jeden z wielu nauczycielskich dylematów, które pojawiły się wraz z wdrożeniem reformy szkolnictwa. Powiedziałbym więcej – bardziej niepokojów, bo oto odstąpiono wreszcie (i na szczęście!) od jedynego słusznego podręcznika, obowiązującego dotąd uczniowską i nauczycielską brać od morza do Tatr, co wówczas, i obecnie, znaczyło, że odtąd każdy nauczyciel Rzeczypospolitej może wybrać odpowiadający mu program nauczania wraz z podręcznikiem zaspokajającym potrzeby tak uczącego jak i jego podopiecznych.

Dylemat, ale i niepokój, bo dotąd – przypomnijmy – nauczycielskie gremia nie zawracały sobie głowy tymi problemami, jeden program, jeden podręcznik, a jeżeli jakiekolwiek niepokoje, to jedynie – czy określony ministerialnym zarządzeniem podręcznik ukaże się na edukacyjnym rynku księgarskim na czas, czyli praktycznie już na początku wakacji, czy raczej w połowie nowego roku szkolnego, bo i tak bywało.

Ale to na szczęście historia, która niekoniecznie uczniom – co oczywiste – ale także i młodym nauczycielom może wydawać się *science fiction*. Dziś wydawnictwa edukacyjne, które także skutecznie zachwiały dotychczasowym monopolem WSiP-u, prześcigają się wręcz podręcznikową ofertą i doprawdy jest w czym wybierać. Próżno jednak szukać wskazówek czy podpowiedzi, nawet i w materiałach metodycznych, wyjaśniających ewentualne kryteria, jakimi należałoby się kierować, wybierając odpowiedni podręcznik wraz z całą niezbędną obudową, stanowiącymi, tu ulubione określenie wydawców - pakiet edukacyjny.

Ze względów praktycznych chciałbym się teoretycznie wesprzeć na bodaj najliczniejszej ofercie podręcznikowej do nauczania języka polskiego, zarówno kształcenia literacko-kulturowego i kształcenia językowego, które na ogół uwzględniają i metodycznie porządkują przyświecającą ich autorom idee – by wyposażyć uczniów w jak najlepsze narzędzia do poznawania świata, świadomego określenia w nim swojego miejsca, a także zrozumieć zachodzące w nim zmiany i właściwie je interpretować. Powinny być też przyjazne i interesujące dla ucznia, co znaczy, że uczeń może brać je do ręki nie z obowiązku, ale z przyjemnością,

odnajdując w nich miedzy innymi odbicie swoich własnych przeżyć, oczekiwań, a może i marzeń. Uważam, że ma to bardzo istotne znaczenie, zwłaszcza w pierwszych klasach gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, by dobór niezbędnych programowo treści został niejako „podporządkowany" potrzebom nastolatka, rozpoczynającego nowy jakościowo etap szkolnej edukacji.

Merytoryczne wsparcie

Dodajmy też, że podręczniki winny być zredagowane w taki sposób, by pracujący z nimi nauczyciel miał w nich zarówno merytoryczne wsparcie jak też komfort pełnej swobody w tworzeniu takich sytuacji edukacyjnych, by mógł dostosowywać swój program do ogólnych potrzeb klasy, jak też uwzględniać wymagania jednostkowe.

Podręczniki do nauczania języka polskiego powinny spełniać kilka podstawowych założeń metodycznych, mianowicie:

- sprawiać, że trudne, a nawet stresujące niekiedy przejście do wyższego etapu kształcenia, stawało się łagodne, by nie powiedzieć, mniej odczuwalne;
- wyzwalać twórcze możliwości i umiejętności poznawczo-interpretacyjne, tak uczniów jak i nauczycieli;
- powinny być niejako z założenia nastawione na kształcenie samodzielności ucznia, dając mu tym samym szanse rozumienia i tłumaczenia różnych zjawisk zachodzących w świecie;
- dawać gwarancję, że uczeń nabędzie umiejętności świadomego i poprawnego posługiwania się językiem w różnych sytuacjach, a także umiejętności odbioru różnych przekazów kultury na poziomie percepcji adekwatnej do jego wieku, rozwoju i możliwości;
- pomóc uczniowi w kształtowaniu jego osobowości, by zdecydowanie opowiadał się on po stronie wartości uniwersalnych – prawdy, sprawiedliwości, dobroci, przyjaźni, tolerancji itp.;
- sprawiać, by uczeń rozumiał potrzebę kształcenia się, potrafił obcować z podręcznikiem, lekturą, materiałem źródłowym etc. (dop. – szkolne lektury wymienione są nie bez powodu, o czym w dalszej części nin. rozważań) oraz wykazywał zainteresowanie efektami czy wytworami twórczej działalności człowieka.

Skoro wiemy już – co określa ogólna koncepcja wybranego przez nas podręcznika i jakie są podstawowe kryteria oceny jego wartości merytoryczno-metodycznej, warto pójść dalej w naszej podręcznikowej analizie, dokonując jej pod kątem podstawowych funkcji szkolnego podręcznika, który, przypomnijmy:

- Określa, jakie wiadomości zdobędzie uczeń i jakie umiejętności rozwinie, co znaczy – jakie cele nauczania materiał uwzględniony w podręczniku pozwoli mu osiągnąć.
- Wyznacza kolejność oraz tempo, w jakim będą podawane treści i rozwijane umiejętności (progresja).
- Wybiera metody, jakie zostaną zastosowane w procesie nauczania, także techniki i środki dydaktyczne.
- Określa – jak powinna przebiegać lekcja, jej warstwa poznawcza, redakcyjna, ćwiczeniowa, utrwalająca itp.
- Zaleca wykorzystanie wybranych środków technicznych i mediów w całokształcie procesu uczenia się i nauczania.

Ze względów zrozumiałych nie wskazane byłyby w tym materiale jakiekolwiek podręcznikowe czy wydawnicze preferencje, aczkolwiek niemal wszystkie jakie ostatnio analizowałem, opiniowałem czy recenzowałem *(m.in. Wiking, Rożak, Nowa Era)* wyróżniały się przejrzystością i starannym uporządkowanym układem, co znacznie ułatwia zrozumienie i zapamiętanie prezentowanych treści.

Podręczniki do kształcenia literacko-kulturowego dzielone są zwykle na rozdziały, których tytuły odwołują się do poszczególnych epok, skupiając się zarówno na bliskiej im tematyce jak też dokonaniach, które na trwałe weszły do kanonu kulturowego dziedzictwa ludzkości. Autorzy podręczników coraz częściej wprowadzają po tekstach pytania i ćwiczenia, służące sprawdzeniu i utrwaleniu wiadomości oraz umiejętności zdobytych podczas zajęć. Znajdujące się dość często pod koniec każdego rozdziału podsumowania – pojęcia do zapamiętania – zawierają syntezę zawartych w nim informacji oraz definicje najważniejszych terminów teoretycznoliterackich, językoznawczych a dzięki zachęcającym uczniów komunikatom typu *Zapamiętaj, Warto wiedzieć* – służą utrwalaniu zdobytej wiedzy i umożliwiają uczniom praktyczne wykorzystanie wiadomości. Korzystanie z podręcznika ułatwiają też indeksy rzeczowe i osobowe, o których pamiętają niemal wszyscy wydawcy. Nauczyciele-metodycy dość często i przy różnych okazjach podkreślają, że wszystkie podręcznikowe treści i elementy edukacyjne powinny być ze sobą ściśle zintegrowane, co zrozumiałe, ponieważ wówczas efektem tej edukacyjnej symbiozy będzie m.in. podręcznikowe przyzwolenie na pełne wykorzystanie nowoczesnych metod dydaktycznych w kształtowaniu u uczniów umiejętności i postaw niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie.

Mówiąc o współczesnym podręczniku powinniśmy też pamiętać, że nie jest już to li tylko jedna skromna książeczka. Podręcznik powinien być (i zazwyczaj jest) wszechstronnym instrumentarium, umożliwiającym przekaz różnych

treści – wizualnych, audialnych, emocjonalnych. Składa się zwykle z książki podstawowej, zeszytów ćwiczeń, CD-ROM-ów, metodycznego poradnika dla nauczyciela, słowniczka, testów, foliogramów, programów komputerowych, materiałów pomocniczych i uzupełniających – zabaw językowych, gier sytuacyjnych itp. Na pewno z kilku wyżej wymienionych elementów składać się wręcz powinien, choć zgoda też co do tego, że rokrocznie podręcznikowe zestawy drożeją, a kolejne ministerialne zapowiedzi „urealnienia" tych cen, są zazwyczaj obietnicami, niestety.

Każdy nauczyciel, który rzetelnie i choć raz zastanawiał się nad stosowanymi przez siebie kryteriami oceny, doboru materiału, wyboru podręcznika, ma świadomość, jak niełatwa to kwestia. Kryteria powinny być jednocześnie – jasne i klarowne, wyważone i przemyślane, precyzyjne ale i niezbyt szczegółowe, przede wszystkim zaś – zrozumiale dla jego adresata, czyli ucznia. To arcyważne, ponieważ to, co satysfakcjonuje specjalistę naukowca może być w zupełnej sprzeczności z oczekiwaniami nauczycieli, a zatem praktyków.

Analizując współczesną ofertę podręcznikową nie sposób też pominąć dość bogatych form przekazu graficznego, spełniających bardzo ważną i istotną, edukacyjnie, rolę. Tym bardziej, że takiej *podręcznikowej barwności* nigdy dotąd nie było (gdyby oczywiście przywoływać polską szkołę przed reformą Handkego). Kolorowe, barwne obrazy stanowiące zazwyczaj uzupełnienie tekstów literackich, częstokroć bywają nie tyle ilustracjami samymi w sobie, ale mają własne życie i z powodzeniem mogłyby stać się przedmiotem osobnych lekcji. W wielu podręcznikach uczniowie napotykają różne formy przekazu graficznego – fotografię, grafikę, reprodukcję, afisz, będącymi jednocześnie ilustracjami do tekstów, ozdabiającymi je lub komentującymi. To ważne, choć nie stanowi to oczywiście odkrywczej tajemnicy, że różne formy przekazu graficznego w podręcznikach szkolnych mają – dla uczniów – dość istotne znaczenie. Wynika to choćby z oczywistej zasady socjotechnicznej, że barwa czy graficzna symbolika zachęcać powinna do analizy treści, co czynione jest wielu „kolorowych" podręcznikach z godną podkreślenia konsekwencją.

Zgoda na innowacyjne eksperymentowanie

Szkolne podręczniki powinny nie tyle już zezwalać, bardziej – i to zdecydowanie – promować innowacyjne eksperymentowanie, i to nie tylko wokół programowych treści. Wydaje się to oczywiste, bo jakkolwiek zakres podręcznikowego materiału winien być zgodny z obowiązującą podstawą programową i ściśle dostosowany do programu nauczania, to jednak nabywanie umiejętności powinno się odbywać poprzez:

- rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, poszukiwanie odpowiedzi na postawione zadania,
- obserwacje oraz doświadczenia,
- samodzielne dochodzenie do teorii,
- pracę zespołową.

Uwzględniając też kolejne w tym zakresie oczekiwania, że każda lekcja powinna zapewnić, bądź wyzwolić w uczniach aktywność – intelektualną, emocjonalną i sensoryczną, zasadne byłoby stwierdzenie, że podręcznik choćby do nauczania języka polskiego, któremu przypiszemy miano innowacyjnego czy nawet eksperymentalnego we właściwym tego słowa znaczeniu to taki, który nie ogranicza się li tylko do werbalnego przekazu, prowokuje do aktywności, rozbudza apetyty, powoduje, że uczeń wnioskuje, by za chwilę wątpić, zastanawiać się, pytać i wreszcie mieć satysfakcję. Jednak nie należałoby oczekiwać czy też zakładać, że problem tkwi tylko w istocie koncepcji i strukturze podręcznika, który uwzględniałby nasze oczekiwania na innowacyjne eksperymentowanie, o nie! Bo co z tego, że ów podręcznik będzie zawierał całą konieczną obudowę materiału nauczania w ujęciu problemowym, zintegrowanym z najnowszymi osiągnięciami dydaktyki, nauki, skoro nie będzie twórczej woli do osiągnięcia czegoś więcej niż zakłada programowo-podręcznikowe abecadło, nawet najbardziej doskonałe. Innowacyjność i przedmiotowe eksperymentowanie wpisane powinny być w chęci i twórczą dociekliwość nauczycieli i tylko w takim rozumieniu tej kwestii można liczyć na ewentualną „pomoc" podręcznika.

Choćby ścieżki edukacyjne, obok których nie powinien przechodzić obojętnie polonista, historyk, biolog, fizyk czy matematyk, nie mówiąc już o autorach szkolnych podręczników. Programowa innowacyjność w odniesieniu do bardzo popularnej w szkołach edukacji kulturalnej, co szczególnie winni doceniać nauczyciele przedmiotów humanistycznych, bez większych problemów przekona każdego ucznia, że postrzeganie świata nie tylko odbywa się za pośrednictwem tak oczywistego dla jego meritum przekazu literackiego (żeby pozostać w polonistycznym kręgu), także przez pryzmat malarstwa, rzeźby, muzyki, słowem – szeroko rozumianej kultury. Inny przykład owego innowacyjnego wspomagania za pośrednictwem ścieżek edukacyjnych – podręcznik pretendujący do tego miana powinien zapewniać spójność kształtowania umiejętności z kompetencjami „Młodych Europejczyków", np. myślenie, działanie, uczenie się, poszukiwanie, doskonalenie się, komunikowanie, współpraca, podejmowanie wspólnych decyzji – to przecież nic innego jak treści edukacji europejskiej. Jeszcze bardziej popularną interdyscyplinarną innowacyjnością programową jest edukacja regionalna. Wystarczy wspomnieć szkolne konkursy, debaty, festyny czy zaję-

cia warsztatowe. Te, które choćby tylko częściowo uwzględniały w swoich programowych zamierzeniach ową tematykę, nie muszą zbytnio zabiegać o popularność wśród młodzieży. *Regionalne*, z samej widać istoty oznacza ciekawe czy interesujące i tak też zazwyczaj jest.

W sumie – układ przekazywanej w podręcznikach wiedzy powinien mieć charakter tak problemowy jak i historyczny, ale i poddany pewnej oczywistej i dostosowanej do młodzieżowego odbiorcy selekcji, co zagwarantuje, że pełnić w nim będzie funkcję ilustrującą rozważane zagadnienia. Ten problemowy układ podręcznikowego materiału jest jednak i konieczny, i tym bardziej uzasadniony, ponieważ spełnia tym samym swe metodologiczne oczekiwania – choćby poznawanie kultury dawnej w korelacji ze współczesnością skierowaną ku przyszłości.

Skoro o ścieżkach edukacyjnych w kontekście przedmiotowego, a nawet interdyscyplinarnego eksperymentowania, to dokonując wyboru programowego i w konsekwencji, podręcznikowego, należałoby sprawdzić, czy obecne są w nim treści, uwzględniające elementy edukacji filozoficznej. W połączeniu choćby z treściami polonistycznymi mają one służyć rozbudzaniu w uczniach potrzeby twórczego myślenia, zadawania pytań na temat roli i miejsca człowieka w świecie. W podręcznikowych ofertach powinny znaleźć się także treści umożliwiające realizację ścieżki czytelniczo-medialnej – propozycje filmowe, teatralne, utworów muzyki klasycznej, poezji śpiewanej. Są one zwykle dopełnieniem lub adaptacją utworów literackich i kulturowych prezentowanych (fragmentami) w podręcznikach.

Wszystkie te propozycje mogłyby być traktowane jako fakultatywne, niekoniecznie obligatoryjne, co znaczyłoby, że to sam nauczyciel mógłby decydować, które z nich wybrać oraz czy wykorzystać dany materiał w całości czy też we fragmentach. I wreszcie ważna konkluzja – bo oto jawi się w ten sposób szansa, że wszystkie teksty zamieszczone w podręczniku prowokować będą uczniów do aktywności, a zatem twórczych wypowiedzi słownych i pisemnych. Lektura i analiza wielu podręcznikowych tekstów może być tym samym zamierzonym wstępem do formułowania i uzasadniania własnego zdania, wymiany doświadczeń, może być wprowadzeniem do dyskusji i zbierania argumentacji.

Dodajmy też, że korzystając z różnych tekstów kultury, uczeń gromadzi i porządkuje informacje na określony temat – odkrywa związki między kulturą rodzimą a innymi kręgami kulturowymi, wnioskując o stopniu rozwoju Polski na tle Europy we wszystkich dziedzinach: gospodarce, kulturze, polityce. Pozwala to pełniej sprawdzić osiągnięcia uczniów stosując właściwe tej wiedzy i umiejętnościom – standardy edukacyjne

Kształcenie językowe – nie mniej ważne

Szkolne podręczniki, a do nauki języka polskiego w szczególności, powinny uczyć poprawnego oraz świadomego używania języka w konkretnych sytuacjach. Tak na ogół jest, choć nie bez powodu owo zastrzeżenie. Dość znany i powszechnie stosowany, głównie na południu kraju, podręcznik krakowskiego wydawnictwa. nastawiony nade wszystko na komunikatywność i praktykę językową nie porządkuje wiedzy o języku, bagatelizuje ją wręcz, nie układa jej działami. Można co prawda dyskutować co do istoty, ale w natłoku informacji i terminologii z innych przedmiotowych dziedzin trudno nie zgodzić się z oczywistym faktem, że potrzebny jest pewien uporządkowany ład w uczniowskiej świadomości, gdyż inaczej łatwo o mylenie dopełniacza z dopełnieniem czy przydawki z przypadkiem. To, wbrew pozorom, ważne, ponieważ coroczne testy kompetencyjne wieńczące naukę w szkołach podstawowych czy gimnazjach, badają nie tylko uczniowskie umiejętności czytania ze zrozumieniem czy skuteczność wyciągania właściwych wniosków oraz logicznego myślenia, pytania o *zdanie złożone podrzędnie z okolicznikowym przyzwolenia* ciągle się jeszcze zdarzają i trzeba mieć tego świadomość.

Podręcznik powinien sukcesywnie bogacić słownictwo i dzięki kolejnym ćwiczeniom językowym stawiać ucznia wobec możliwości czy raczej konieczności radzenia sobie w konkretnych sytuacjach życiowych – dokonanie wyboru podczas zakupów, rozmowa telefoniczna, ocena dzieła literackiego, relacja z wystawy bądź zdarzenia na ulicy, wartościowanie pojęć, argumentowanie swoich racji itp. Ważne jest również i to, że na podstawie przykładów z podręcznika nauczyciel będzie mógł kreować w klasie podobne sytuacje, w których uczniowie będą mogli kształcić sprawność językową oraz nabywać umiejętności posługiwania się różnymi formami użytkowymi (przepis, instrukcja, ogłoszenie itp.)

Ćwiczenia w podręczniku mogą być też punktem wyjścia do budzenia aktywności językowej uczniów, w korelacji z nieobojętnymi przesłankami szukania własnych indywidualnych rozwiązań, podpowiadania różnych sytuacyjnych pomysłów, przykładów. Gdyby tak właśnie zakładać i iść dalej w takim rozumieniu, to nietrudno skonstatować, że już propozycje czy oczekiwania całej kilkudziesięcioosobowej zwykle klasy, mogłyby dać znaczący materiał ćwiczeniowy, będący jednocześnie sprawdzianem sprawności, samodzielności, a także – umiejętności językowej. Wiedza gramatyczna w podręcznikach do nauczania języka polskiego powinna być też sfunkcjonalizowana, wspierać kształcenie językowe i naukę logicznego myślenia, wdrażać też do precyzji oraz staranności w posługiwaniu się ojczystym językiem.

Wreszcie znajomość pewnych elementów systemu języka – choćby słowotwórstwa, fleksji czy fonetyki – jest niezbędna do zrozumienia zasad rządzących ortografią i interpunkcją, co tak czy inaczej nadal będzie językowym priorytetem. Dlatego też w podręcznikach do kształcenia językowego powinna występować pełna integracja treści gramatycznych z ortograficznymi i interpunkcyjnymi – co znacznie ułatwi nauczycielowi prace na lekcji, wskazując ewentualne możliwości korelacyjne.

Lektura – czy tylko książką na okazję?

Lektura szkolna jest jakby naturalną konsekwencją wyboru choć zgoda, że bardziej programowego niż podręcznikowego, ale tak czy inaczej ów podręcznik uzupełniając. Czego współczesny nastolatek oczekuje od „podtykanej" mu przez nauczyciela lektury? Co czyta najchętniej? Czy ma swoje ulubione książki, autorów? Wreszcie, czy potrafi *czytać ze zrozumieniem*? – to nieodłączne zawodowe dylematy nauczyciela choć niekoniecznie polonisty. Nie trzeba sięgać do badań, by widzieć czy wiedzieć, jak ze szkolnymi lekturami radzą sobie uczniowie, bardziej starsi niż młodsi, choć oczywiście nie jest to regułą. Zacznijmy jednak od „tego", co literaturą (lekturą) zdecydowanie nie jest, a co od lat zaśmieca zrazu uczniowskie tornistry, później prace pisemne i w konsekwencji – umysły. Bryki, pseudoliterackie opracowania, superściągi, uniwersalne pomoce na sprawdziany, egzaminy, maturę, przedmiotowe paszporty gimnazjalisty, licealisty ... To jest, niestety, książka „na okazję" naszych szkolnych podopiecznych i trzeba przełknąć tę gorzką pigułkę. Nie tak dawno w warszawskiej księgarni na Krakowskim Przedmieściu wyeksponowano nawet specjalny dział oddany wyłącznie owym „pomocom", pretensjonalnie przy tym zatytułowany, właśnie BRYKI (!). Wczesną jesienią i wiosną na ulicach nietrudno dostrzec stragany handlujące niemal wyłącznie ściągami, taką niby *gramatyką języka polskiego w pigułce*, a nawet gotowymi opracowaniami literackimi, zwanymi przez naszych ojców, nas samych, nasze dzieci i na pewno dzieci naszych dzieci „gotowcami". Mało tego, komiwojażer od bryków już się nawet specjalnie nie krępuje, gdy zajrzy czasami do ... pokoju nauczycielskiego, proponując zatroskanym belfrom *skondensowaną i unowocześnioną wersję dotychczasowych opracowań na temat* ..... (wpisać dowolny tytuł – dop. mój). Stąd trudno się dziwić, że rośnie systematycznie liczba uczniów poznających kanony ojczystej literatury zdecydowanie na skróty, by jakoś w miarę oględnie to nazwać.

Najwięcej bryków dotyczy oczywiście lektur szkolnych, bo jakże by inaczej! Znaczy to, że ściągi polonistyczne cieszą się coraz większym jeśli wręcz nie największym powodzeniem, przy czym żadna to dla nas, polonistów, pociecha.

Ich podaż jest ogromna, konkurencja nader ostra, ceny zaś stosunkowo niskie. Uczniowie kupują więc owe bryki *na kilogramy*, być może za wiedzą a i przyzwoleniem rodziców i coraz głębiej zapadają w *oślą ławkę edukacyjnej wiedzy* (czyt. niewiedzy). Ktoś przekonuje, że *Mały Książę* zawiera „trzydzieści trzy watki", inny znawca literatury twierdzi, że Adam Mickiewicz napisał *Redutę Ordona* pod wrażeniem bohaterskiej śmierci Juliana Konstantego Ordona podczas gdy tak naprawdę powstaniec listopadowy o 31 lat przeżył naszego Wieszcza, gdzie indziej zaś upierają się, że turpizm (kult brzydoty), charakterystyczny dla poezji Grochowiaka, jakoby utworzył Julian Przyboś w 1962 roku (sic!) swoją *Odą do turpistów*. Długo by tak wymieniać.

Książką na okazję jest oczywiście także i szkolna lektura, zarówno ta obowiązkowa, jak i uzupełniająca czy zalecana, którą jednak gimnazjaliści czy licealiści czytają zdecydowanie rzadziej niż rzeczone bryki, ale czytają. To ważne, bo jako społeczeństwo czytamy coraz mniej, lokując się w zdecydowanie najniższych unijnych klasyfikacjach, zaś jeszcze mniej książek kupujemy, co już zatrważa. Dlaczego większość nastolatków uważa, że książki są po prostu nudne? Bo wielu utożsamia je z obowiązującymi szkolnymi lekturami, a więc książkami, które trzeba przeczytać, owymi książkami na okazję. Problem jawi się więc w tym, by zniwelować ten sztuczny choć ciągle jeszcze oczywisty podział i niech książka stanie się wreszcie dobrem tak poszukiwanym jak i przez młodego człowieka oczekiwanym.

Nadzieja w programowej ofercie

Koło się więc zamyka – lektura szkolna ma bowiem szansę stać się *książką do czytania*, bo skoro nauczyciel sam decyduje o programie nauczania i wyborze podręcznika, to i z równym powodzeniem może proponować uczniom takie lektury, które ich zaciekawią, płatając tym samym figla *brykowym wydawnictwom*. Dziesięciolatka nie zainteresuje już sierotka Marysia, król Maciuś a nawet Ambroży Kleks, bowiem żadna z tych książek stanowiących nadal kanon lektur szkolnych nie ma raczej szans wytworzyć twórczej i oczekiwanej przez nauczyciela atmosfery, jak choćby *Pięcioro dzieci i „coś"* Edit Nashbit. Przykład wymowny – uczniowie jednej ze szkół podstawowych w Zachodniopomorskiem ponad wszelka wątpliwość stwierdzili, że przygody fundowane dzieciakom przez kudłatego stworka to nie lektura, lecz ... książka i nie należy tego bagatelizować. Problem więc nie w tym, co dobrać do rocznego zestawu lektur szkolnych lecz jak dobrać, by lektura stała się książką, co znaczy, że książka na okazję niekoniecznie nią być musiała.

Z pewnością nieco inaczej „podchodzą" do zalecanego czy też sugerowanego przez nauczyciela czytania uczniowie starsi, powiedzmy, licealiści. Trudno oczy-

wiście uogólniać, ale wydaje się, że w niektórych szkołach bądź środowiskach panuje nawet swoista moda na czytanie. Potwierdzają to także badania analizujące sposoby wykorzystania czasu wolnego oraz czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży, gimnazjaliści zapytani – *co czytają i jakie mają propozycje do klasy trzeciej (gimnazjalnej)* wymieniali m.in. Bułhakowa, Coelho, Kapuścińskiego, Bocheńskiego, zaś absolutnym ankietowym przebojem była, w grupie *„książek ostatnio przeczytanych i zapamiętanych"*, propozycja – *Słownika wyrazów kłopotliwych* M.Bańko, a także *Praktycznego słownika współczesnej polszczyzny* H.Zgółkowej.

Tak więc nadzieja, pośrednio, w ciągle nowych podręcznikach, stanowiących zaczyn sprawczy niniejszych rozważań, a *de facto* – wybieranych i proponowanych przez nauczyciela programach, choć tak czy inaczej nie jest to wcale łatwy zabieg, ów lekturowy dobór, bowiem niezwykle trudno zaspokoić intelektualne potrzeby tak licznego zespołu jakim jest prawie trzydziestoosobowa klasa. Wspominam o tych potrzebach, bowiem logicznym wydaje się wniosek, że występuje wyraźna zależność pomiędzy poziomem zdolności intelektualnych a rezultatami uczenia się, więc także czytania. Choć z drugiej strony wypada też zgodzić się z tym, że inteligencja jest ważnym ale nie jedynym warunkiem osiągnięć młodego człowieka. Bowiem nawet z obserwacji wynika, że nie tylko sam poziom inteligencji decyduje o wynikach uczenia się, zwłaszcza u młodzieży gimnazjalnej czy licealnej. Na tych etapach edukacji proces uczenia się wykracza w pewnym sensie poza oczywiste dotąd uzdolnienia, ustępując nieco miejsca szybkiemu zapamiętywaniu i odtwarzaniu wiedzy. A więc znów wpływ, i to niebagatelny, właśnie czytania.

Młody zdolny człowiek, aby się twórczo rozwijać musi znaleźć sprzymierzeńców, że nauczyciel – to oczywiste, ale szansę dają mu także nowe jakościowo podręczniki, książki. Swoista inwestycja, która nic lub niewiele kosztuje, by procentować w przyszłości, przynosząc też satysfakcję. Obopólną, więc warto o tym pamiętać.

Bibliografia:

Bańko M., Słownik wyrazów kłopotliwych. Warszawa 2006.

Barański S., Na cześć indywidualności. „Nowa Szkoła" 2001, nr 7.

Denek K., Wspieranie i doskonalenie reformy systemu edukacji. „Vox Educandi" 2005, nr 2,3.

Martyniuk W., Jak uczyć języka. „Nowa Polszczyzna" 2000, nr 1.

Niemierko B., Ocenianie szkolne bez tajemnic. Warszawa 2002.

Ochenduszko J., Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela. Bydgoszcz 1998.
Okoń W. Samodzielność w edukacji szkolnej i uprawianiu nauki. Rozprawa. Warszawa 2003.
Okoń W., Dziesięć szkół alternatywnych. Warszawa 1997.
Partyka M., Zdolni, utalentowani, twórczy. Warszawa 1999.
Patrzałek T., O pojęciu stylu w warsztacie polonisty. „Polonistyka" 2000, nr 4.
Pawelski L., Prawdy i fikcje w polskiej oświacie. „Nowa Szkoła" 2000, nr 3.
Pearson A.T., Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli. Warszawa 2002.
Perrot E., Efektywne nauczanie – praktyczny przewodnik. Warszawa 2005.
Świerczyńska-Jelonek D., Jak nastolatki oceniają książki? „Polonistyka" 2006, nr 2.
Taraszkiewicz M., Jak uczyć inaczej? – czyli refleksyjny praktyk w działaniu. Warszawa 2000.
Urbanek B., Literatura na skróty. „Nowe w Szkole" 2004, nr 2.
Urbanek B., Nasz wspólny świat. Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjum. Wrocław 2005.
Urbanek B., Sawiński J.P., Jak motywująco oceniać uczniów? Koszalin 2006.
Zgółkowa H., Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny. Poznań 1998.

Summary

The author, analysing very deliberate publishing offer for school textbooks, is trying to answer the question, what exactly should lead the teacher when making this decision. It is very often a hard decision to make due to unifying all textbooks for each subject and for each level of teaching for over 50 years. And so there are conclusions coming that textbooks' comprehensive, which was allowed thanks to the education reform, doesn't make the choice easier. In author's opinion the construction of textbooks' contents should support the teacher esentially, but also leave the ground for personal ideas and inventions.

Consequently, the choice of the teaching programme and the textbook is – especially close to the author of Polish teaching programme – also the right choice of obligatory readings. The author says that the choice, what young people should read, to analyse the contents and the message, should be made mainly by students themselves.