

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska

Tekst podręcznikowy i jego odbiorca pod lupą lingwisty

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 10,
1-10

2014

Artykuł został 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.

Agnieszka ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA

Uniwersytet Warszawski

Tekst podręcznikowy i jego odbiorca pod lupą lingwisty

Abstract:

Schoolbook Text and Its Receiver – The Linguist Research

The aim of the article is to have a closer look at the selected modern schoolbook texts used in the process of teaching/learning at the Polish secondary school. The analysis of the above-mentioned material seems interesting and important because of the fact that the system of education in Poland has been under the constant change for almost 15 years, teenage students and the society are changing, the availability of the newest technological devices is growing and all these must have influenced the ability to perceive the information, the way and methods of teaching/learning and, as the result, school textbooks themselves, too. The author presents the set of chosen definitions of ‘text’, shortly characterises a schoolbook text, presents the set of linguistic parameters that can be used when analysing it and applies the majority of the parameters in her brief research of the chosen schoolbook texts for secondary-school use.

Wstęp

Polski system oświaty od końca lat 90. XX wieku podlega zmianom i reformom, które mają na celu zwiększenie jego efektywności, podniesienie poziomu edukacji, wyrównanie szans edukacyjnych oraz upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego. W rezultacie zmian wprowadzono trzyetapowy system oświaty (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna), a od września 2015 roku obowiązkiem szkolnym zostaną objęte wszystkie dzieci sześćioletnie. Równoległe ze zmianami systemowymi wprowadzane są zmiany w podstawie programowej (nauczanych treściach) oraz w formie egzaminów kończących dany etap nauki (egzamin na koniec szkoły podstawowej, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny), czego pośrednim rezultatem jest duży wybór podręczników szkolnych, dopuszczonych do użytku w polskiej szkole, a w klasach początkowych szkoły podstawowej – jeden podręcznik (w przygotowaniu).

Ze względu na zmiany w systemie oświaty, zmiany społeczne, pokoleniowe oraz technologiczne warto przyjrzeć się współczesnemu tekstowi podręcznikowemu, który jest bezpośrednim narzędziem pracy z uczniem w polskiej szkole średniej.

1. Tekst

Tekst można określić jako złożony znak językowy – znak-obiekt (tekst konkretny), znak-model (tekstem) i znak-wyobrażenie (w kompetencji). Jak każdy znak posiada on plan

treści i plan wyrażenia, który stanowią znaki prostsze, takie jak metafory, leksemy, zdania w całości, ich plany treści i wyrażenia, dlatego też tekst jest jednostką semantyczną. Tekstu nie tworzy się ze zdań, lecz za ich pomocą realizuje (S. Gajda 1982: 123).

W lingwistyce tekstu *tekst* to znak językowy pełniący funkcję komunikatywną i funkcjonujący w społeczeństwie w określonej sytuacji aktu komunikacyjnego. Jest on rezultatem współdziałania kompetencji (generującego systemu) i zewnętrznej sytuacji (S. Gajda 1982: 124).

Inne źródła definiują *tekst* jako spójny (koherentny) zbiór następujących po sobie zdań albo jakkolwiek komunikat (przekaz, niekoniecznie słowny) dający się odgraniczyć od innych komunikatów (przekazów) (S. Urbańczyk 1991: 355); *tekst* we właściwym językoznawstwie strukturalistycznym to obiekt konkretny, służący do przekazywania informacji na bazie abstrakcyjnego języka, zarówno w mowie, jak i na piśmie (w tym sensie mówi się, że język istnieje w tekstach, które go realizują) (K. Polański 1993: 549); *tekst* w nauce o literaturze i w zbliżonych do niej działach językoznawstwa to obiekt językowy, za pomocą którego zrealizowane zostało dzieło literackie lub inny wytwór sytuacji komunikacyjnej (K. Polański 1993: 549).

Tekst to twór językowy powstały jako bezpośrednie lub pośrednie wydarzenie komunikacyjne, zgodnie z obowiązującą w danym okresie normą oraz intencją nadawcy i posiadający określoną formę i unikalne znaczenie (J. Lukszyn 2003: 12).

Podział tekstów dokonany przez F. Gruczę dla potrzeb translacyjnych wyróżnia teksty pisane i teksty mówione (zgodnie z kryterium kanału). F. Grucza dzieli dalej teksty pisane na teksty literackie (estetyczne) oraz teksty informatywne (pozaliterackie), a teksty informatywne – na teksty powszechne oraz teksty fachowe (F. Grucza 1981: 14).

2. Tekst podręcznikowy

Tekst podręcznikowy jest tekstem popularnonaukowym, dostosowanym w swojej formie do możliwości percepcyjnych odbiorcy, który dopiero poznaje nową dziedzinę nauki. Słownictwo typowe dla tekstu popularnonaukowego opiera się na słownictwie powszechnym, wykorzystując jednocześnie terminy i pojęcia, które są niezbędne do „przekazania” wiedzy odbiorcy.

Teksty podręcznikowe, do których odnosi się niniejszy artykuł (podręczniki do języka angielskiego, języka polskiego, matematyki, biologii, chemii, geografii dla szkół średnich – patrz: bibliografia), to teksty zawarte w podręcznikach dopuszczonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do użytku szkolnego w szkołach ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Nauczane treści, zawarte w podręcznikach, zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.). Szkoły ponadgimnazjalne przystąpiły do realizacji ww. Rozporządzenia w roku szkolnym 2012/13 (klasy I – od września 2012).

Analiza wymienionych wyżej podręczników pozwala sformułować wniosek, że współczesny tekst podręcznikowy jest tylko elementem, a nie jak to było dotychczas, głównym komponentem, materiałów glottodydaktycznych. Na współczesny podręcznik szkolny składają się teksty, ale również ściśle z nimi powiązane graficzne przedstawienia

zagadnienia lub jego aspektów (wykresy, tabele, kolorowe ilustracje, również materiały multimedialne często dodawane do podręczników). Tak bogata szata graficzna podręczników wynika nie tylko z możliwości technologicznych i wydawniczych, ale również z charakterystyki odbiorcy tych treści, czyli nastoletniego ucznia szkoły ponadgimnazjalnej. Materiał graficzny ma na celu przybliżenie uczniowi (który często jest wzrokowcem) opisywanego zagadnienia, odniesienie go do znanej mu rzeczywistości, ale również przedstawienie opisywanych treści w sposób atrakcyjny, przyciągający uwagę.

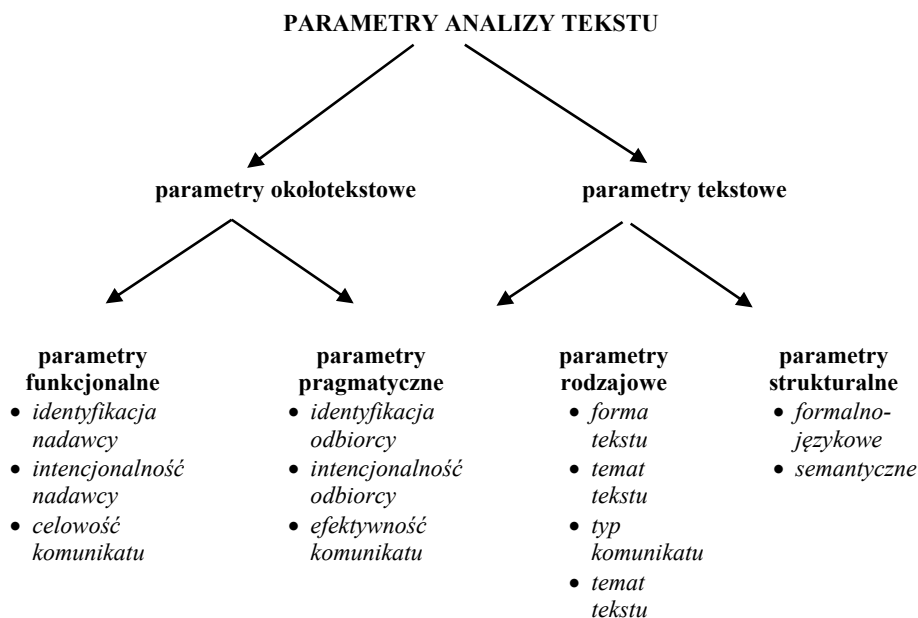
3. Parametry lingwistyczne

Tekst jest zjawiskiem trój płaszczyznowym: lingwistycznym, semiotycznym oraz komunikacyjnym (J. Lukszyn 2003: 9-10). Te trzy płaszczyzny tekstowe są ze sobą ściśle powiązane, co osadza tekst jako zestaw powiązanych ze sobą znaków w kontekście komunikacyjnym, w którym podlega on analizie językowej.

Każdy tekst musi posiadać zestaw podstawowych cech, na który składają się spójność, intencjonalność, akceptabilność, informatywność – temat, sytuacyjność, intertekstualność (R.A. Beaugrande de, W.U. Dressler 1990: 16-31, za: U. Żydek-Bednarczuk 2005: 69). Każdy tekst posiada swój temat i jest spójny na płaszczyźnie gramatycznej (kohezja) oraz semantycznej (koherencja, spójność sensów) (U. Żydek-Bednarczuk 2005: 69). Należy jednak pamiętać, że parametry tekstowości ulegają modyfikacji ze względu na zmianę dotychczasowych form aktu komunikacji. Pojawiają się coraz to nowe formy przekazu, związane z rozwojem techniki, takie jak krótka wiadomość tekstowa sms, czat, blog itp., które zmieniają dotychczasowe rozumienie układu komunikacji i medium. W związku z powyższym, ulegają zmianie standardy tekstowości. I tak, na zmodyfikowane standardy tekstowości składają się: 1) spójność (na poziomie składni – kohezja, na poziomie leksyki i składni oraz pól leksykalnych, budujących temat – koherencja), 2) temat i sposób jego rozwinięcia (temat/remat, temat narracyjny, eksplikacyjny, argumentacyjny, deskrypcyjny), 3) funkcje tekstu (przedstawieniowa, informacyjna, kontaktowa, sterująca, artystyczna itp.), 4) konteksty i sytuacje, 5) interakcje na linii nadawca-odbiorca (intencje i interpretacje tekstu), 6) typy tekstów (U. Żydek-Bednarczuk 2005: 77).

Obok płaszczyzny lingwistycznej i semiotycznej ogromną rolę w parametrycznej analizie lingwistycznej odgrywa płaszczyzna komunikacyjna. Komunikacja jest zamierzonym działaniem nadawcy, które ma na celu przekazanie odbiorcy konkretnej informacji (A. Szulc 1997: 113). Istotą procesu określanego mianem *komunikacja* jest wymiana treści myślowych jej uczestników przy pomocy sygnałów użytych w funkcji znaków, dzięki czemu zostaje zachowana łączność informacyjna. Na proces komunikacji składają się trzy podstawowe elementy, tj. nadawca, wypowiedź (sygnał dźwiękowy lub zapis graficzny), odbiorca, które konstytuują akt komunikacji, zachodzący w pewnej konsytuacji (sytuacja, towarzysząca aktowi komunikacji) oraz w określonym kontekście społeczno-kulturowym (B.Z. Kielar 2003: 15).

W związku z powyższym podstawowe, uniwersalne parametry analizy tekstu przedstawione poniżej będą punktem wyjścia do analizy tekstu podręcznikowego:



Schemat 1. Parametry analizy tekstu.

4. Charakterystyka okółotekstowa

Parametry funkcjonalne, tj. te, które odnoszą się do nadawcy wypowiedzi, oraz pragmatyczne, tj. te, które dotyczą odbiorcy komunikatu, stanowią ważną grupę charakterystyk, pozwalających na zrozumienie kontekstualnego charakteru wypowiedzi poprzez zdefiniowanie nadawcy, jego motywacji i jego środowiska kontekstowo-przyczynowego oraz odbiorcy wraz z jego motywacjami i środowiskiem kontekstowo-przyczynowym. Osadzenie wypowiedzi w kontekście nadawca-odbiorca oraz pełne zrozumienie relacji zachodzących na tej linii implikuje prawidłową analizę tekstu.

Na płaszczyźnie nadawca-odbiorca możliwe są cztery kombinacje na poziomie interakcji, tj.: 1) specjalista – specjalista, 2) specjalista – niespecjalista, 3) niespecjalista – specjalista, 4) niespecjalista – niespecjalista, z których w podręcznikach szkolnych została zastosowana tylko jedna, tj. specjalista - niespecjalista. Skoro odbiorcami tekstu podręcznikowego są niespecjaliści, to taki tekst będzie zbliżał się do kategorii tekstów popularnonaukowych, co implikuje jego budowę. Zidentyfikowanie zarówno nadawcy, jak i odbiorcy tekstu pozwala zatem na przyjęcie założeń dotyczących ich kompetencji mentalnych i recepcyjnych w odniesieniu do percepcji wiedzy (specjalistycznej), której nośnikiem jest dany tekst podręcznikowy. To z kolei pozwala na odpowiednie sformułowanie komunikatu w sposób adekwatny do potrzeb, możliwości oraz oczekiwań odbiorcy tekstu.

Każda wypowiedź jest efektem intencji i celu nadawcy oraz sposobem ich realizacji. W przypadku tekstów podręcznikowych, celem każdej wypowiedzi o charakterze specjalistycznym jest utrwalenie wiedzy lub „przekazanie” tej wiedzy. Zgodnie z tym twierdzeniem, celem (autora) tekstu podręcznikowego z danej dziedziny jest przeniesienie

wiedzy (specjalistycznej) z tej dziedziny na kolejnego odbiorcę (parametr *celowość komunikatu*). Co innego może wskazywać parametr *intencjonalność nadawcy*. Różnica wyników, osiągnięta na podstawie parametru *intencjonalność nadawcy* oraz parametru *celowość komunikatu* wynika z różnicy semantycznej pomiędzy pojęciami *cel* i *intencja*. W pewnych zakresach semantycznych są one synonimiczne (w znaczeniu „motyw lub cel działania”), jednakże na płaszczyźnie semantycznej, odnoszącej się do motywacji działania ich pola semantyczne są rozbieżne. Innymi słowy, cel to „1. to, do czego się dąży, co się chce osiągnąć; punkt, miejsce do którego się zmierza. (...) 2. przedmiot (rzecz lub osoba) zamierzonych działań, punkt centralny jakiejś akcji; obiekt” (M. Szymczak 1998: 221), a intencja, to „motyw działania; zamiar, zamysł, chęć, pragnienie” (M. Szymczak 1998: 748). W związku z powyższym, celem tekstu podręcznikowego powinno być utrwalenie wiedzy i/lub przekazanie tej wiedzy, natomiast intencja zależy od jednostki (tu: autora tekstu) i powinna prowadzić do zaspokojenia zapotrzebowania na wiedzę u adresata wypowiedzi.

Ważnym parametrem jest *identyfikacja odbiorcy* tekstu podręcznikowego. W naszym przypadku jest nim uczeń szkoły ponadgimnazjalnej, czyli nastolatek w wieku 15/16-19 lat (warto zauważyć, że w Polsce aż 92% młodzieży w wieku 15-19 lat pozostaje w systemie edukacji. W krajach OECD odsetek ten wynosi średnio 81%, a w krajach Unii Europejskiej – 84%. Tak wysoki odsetek przypadający na Polskę jest wynikiem obowiązku nauki do 18. roku życia oraz poczucia dużego znaczenia wykształcenia z punktu widzenia jego funkcji społecznych i życiowych – K. Szafraniec 2011: 96). Do tej grupy wiekowej należą osoby urodzone pod koniec lat 90. XX wieku i później, już w wolnej, demokratycznej Polsce, które kształcą się w zreformowanej szkole (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna). Współcześni nastolatki to pokolenie cyfrowe, od samego początku wychowywane w obecności technologii cyfrowych (w grupie osób w wieku 16-24 lata 95% osób deklaruje regularne korzystanie z komputera, a 93% regularnie korzysta z Internetu. 75% osób z tej grupy wiekowej deklaruje codzienne lub prawie codzienne posługiwanie się komputerem. Tylko 0,5% 15-latków deklaruje, że nie ma żadnych doświadczeń z komputerem i Internetem – K. Szafraniec 2011: 122). Jak pokazują badania, w pokoleniu współczesnych nastolatków wykształcenie zaczyna powoli tracić na znaczeniu, ponieważ nie gwarantuje już sukcesu na rynku pracy (K. Szafraniec 2011: 45).

Parametr *intencjonalność odbiorcy* zmusza badacza do zastanowienia się, do czego potrzebna jest odbiorcy wiedza. Celem odbiorcy jest otrzymanie rzetelnej, obiektywnej i wiarygodnej wiedzy, przekazanej mu w przystępny sposób po to, aby mógł zrealizować swoje intencje (można założyć, że oprócz zdobywania wiedzy, celem ucznia szkoły średniej jest zdanie egzaminu maturalnego, a w konsekwencji, dla większości uczniów, kontynuowanie nauki na studiach wyższych).

Parametr *efektywność komunikatu* odnosi się do płaszczyzny percepcji komunikatu, która przebiega równolegle z poziomem odkodowywania komunikatu i w znaczącym stopniu zdeterminowana jest kompetencją odbiorcy. W krótkiej perspektywie stopień retencji informacji jest sprawdzany przy pomocy pytań podsumowujących dany dział podręcznika. W dłuższej perspektywie efektywność komunikatu jest weryfikowana przy pomocy różnych narzędzi testowych (odpowiedzi ustne, kartkówki, prace klasowe, egzamin maturalny).

5. Charakterystyka tekstowa

Zgodnie z zaproponowaną klasyfikacją, na charakterystykę tekstową składa się repertuar 6 podstawowych parametrów, tworzących dwie osobne grupy, tj. parametry rodzajowe oraz parametry strukturalne. Parametry rodzajowe służą przeprowadzeniu analizy, na podstawie której dany tekst zostanie przyporządkowany do konkretnej grupy tekstów. Parametry rodzajowe dotyczą płaszczyzny motywacji tekstu i są bezpośrednią formą realizacji charakterystyk, które zostały określone przy pomocy parametrów okołotekstowych, tj. funkcjonalnych i pragmatycznych. Odnoszą się one zarówno do płaszczyzny semantycznej, jak i gramatycznej tekstu, podczas gdy parametry okołotekstowe dotyczą przede wszystkim płaszczyzny pragmatycznej.

Parametry rodzajowe pozwalają na przeprowadzenie charakterystyki danego tekstu z punktu widzenia realizacji intencji i celów nadawcy oraz odbiorcy. Parametr *forma tekstu* dotyczy pośrednio kanału komunikacyjnego, jaki został wykorzystany do przeprowadzenia pełnego aktu komunikacji. W związku z tym na płaszczyźnie analizy dowolnego tekstu, w tym również tekstu podręcznikowego, możemy mówić o formie ustnej, formie pisemnej oraz o formie niewerbalnej, tj. określonym zestawie gestów i znaków. Analiza *formy tekstów* wybranych podręcznikowych prowadzi do wniosku, iż na zbiór tych tekstów składają się przede wszystkim teksty pisane, które często są ściśle powiązane z reprezentacjami graficznymi poruszanych zagadnień (ilustracje, wykresy, tabele itp.). Innymi słowy współczesny materiał podręcznikowy to nie tylko tekst, ale również szata graficzna z nim powiązana. Ponadto teksty podręcznikowe różnią się w zależności od przedmiotu, którego dotyczą. Podstawowa klasyfikacja z punktu widzenia formy tekstu podręcznikowego powinna dzielić przedmioty szkolne na językowe (w znaczeniu: języki obce) oraz niejęzykowe (tj. wszystkie pozostałe, np. matematyka, fizyka, język polski, chemia, biologia, historia itp.). Uzasadnieniem takiej klasyfikacji jest wyraźna różnica w charakterze tekstów podręcznikowych w podręcznikach do języków obcych. Teksty te często występują zarówno w formie mówionej, jak i pisanej. Teksty pisane w podręcznikach do nauki języków obcych można podzielić na teksty informatywne fachowe (np. reguły gramatyczne), teksty informatywne powszechne (np. teksty wykorzystujące wprowadzane reguły gramatyczne), ale również teksty literackie, służące do ćwiczenia sprawności rozumienia tekstu pisanego. Teksty mówione (nagrania) to przede wszystkim teksty literackie. Należy dodać, że materiał glottodydaktyczny do nauki języków obcych jest dużo częściej wzbogacany wersjami multimedialnymi lub dodatkami multimedialnymi niż materiały w podręcznikach do innych, „niejęzykowych”, przedmiotów. Coraz częstsze jest także wykorzystywanie specjalnie przygotowanych platform edukacyjnych, będących narzędziem wspierającym naukę przy wykorzystaniu konkretnego podręcznika.

Parametr *typ komunikatu* odnosi się do bezpośredniej formy realizacji zamierzeń i oczekiwań nadawcy i odbiorcy. Zgodnie z tym parametrem, tekst może mieć charakter wypowiedzi prywatnej lub publicznej, pośredniej lub bezpośredniej, oficjalnej lub nieoficjalnej. Każda z tych realizacji implikuje styl, w jakim dana wypowiedź zostanie stworzona.

Ostatni parametr rodzajowy odnosi się do tematu tekstu. *Temat tekstu* w analizie lingwistycznej jest parametrem informacyjnym, będącym źródłem informacji wstępnej, inicjalnej dla badacza, a w pewnych sytuacjach ma wpływ na nadanie danemu tekstowi

konkretnej formy przez nadawcę. Ma to szczególne znaczenie w przypadku tekstów ogólnych, gdzie temat w znaczącym stopniu może determinować formy leksykalne, stylistyczne, formę komunikatu itp. Jest to szczególnie zauważalne w podręcznikach do nauki języka obcego, gdzie nacisk kładziony jest na wyrobienie umiejętności sprawnego konstruowania wypowiedzi z wykorzystaniem różnych stylów funkcjonalnych. Parametry strukturalne pozwalają określić budowę tekstu na płaszczyźnie językowej oraz znaczeniowej, którą implikuje charakterystyka językowa.

Każda wypowiedź charakteryzuje się trzema podstawowymi elementami: tematem, formą oraz typem komunikatu. Określenie tematu wypowiedzi pozwala zaklasyfikować ją do konkretnej grupy tematycznej, co w wielu sytuacjach determinuje jej formę. Konsekwencją określenia tematu wypowiedzi jest konieczność zachowania przez tę wypowiedź spójności na płaszczyźnie tematycznej, na którą to spójność składają się takie elementy, jak: następstwo tematyczno-rematyczne, pole tematyczne czy rozwinięcie tematu zgodnie z określonym schematem (opisowym, narracyjnym, argumentacyjnym, eksplikacyjnym) (U. Żydek-Bednarczuk 2005: 87). Ze spójnością tematyczną ściśle związana jest spójność semantyczna, będąca narzędziem realizacji tej pierwszej. Niektórzy badacze zwracają uwagę na zasadność mówienia o spójności semantyczno-tematycznej (U. Żydek-Bednarczuk 2005: 86). W przypadku tak szeroko pojętych tekstów podręcznikowych parametrowi temu nie zostanie poświęcona uwaga, zauważymy jedynie, że analizowane teksty były spójne na płaszczyźnie gramatycznej, semantycznej oraz tematycznej.

Parametr *typ komunikatu* służy do zidentyfikowania wypowiedzi, co jest ściśle związane z wyborem stylu funkcjonalnego dla sformułowania odpowiedniego komunikatu. Przedłożone do analizy przykłady tekstów należą do grupy wypowiedzi publicznych, oficjalnych, pośrednich. O publicznym charakterze świadczy *spectrum* adresatów, które jest bardzo szerokie. Wypowiedzi te są oficjalne ze względu na ogólną dostępność oraz na rodzaj informacji, jaką przekazują. Ponadto są one pośrednie, ponieważ w analizowanych aktach komunikacyjnych nie dochodzi do bezpośredniego kontaktu między nadawcą i odbiorcą komunikatu.

Do parametrów formalno-językowych należą takie charakterystyki, jak: 1) przynależność do części mowy, 2) struktura słowotwórcza, 3) struktura wyrazu, 4) pochodzenie wyrazu (parametr dyskursywny), 5) standardowe konteksty wyrazu, 6) etymologia wyrazu, 7) produktywność wyrazu.

Parametry semantyczne są narzędziem niezbędnym do przeprowadzenia charakterystyki semantycznej. Parametry semantyczne odgrywają znaczącą rolę w procesie analizy lingwistycznej. Określają one, ile słowoform w danym tekście pełni określoną rolę semantyczną (M. Kornacka 2003: 82). Analiza semantyczna to procedura lingwistyczna polegająca na ustaleniu struktury znaczenia danej formy językowej (J. Lukszyn 1998: 30). Opisanie tekstu z uwzględnieniem wszystkich trzech jego podstawowych płaszczyzn, tj. gramatyki, semantyki oraz leksyki jest zadaniem podstawowym w każdej analizie. Badanie tych trzech płaszczyzn tekstu można przeprowadzić na podstawie parametrów formalno-językowych, a w ich ramach parametrów leksykalnych, oraz parametrów semantycznych. Efektem końcowym takiego badania będzie określenie cech typowych dla tekstu podręcznikowego.

6. Wnioski

Co trzy lata (od samego początku, tj. od 2000 r.) polscy 15-latkowie biorą udział w testach kompetencji szkolnych w ramach międzynarodowych badań PISA (inne badania, które obejmują polską młodzież ponadgimnazjalną to badanie ankietowe w ramach międzynarodowych badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej – Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) oraz Diagnoza Społeczna (*Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*), czyli badanie gospodarstw domowych i wszystkich ich członków, którzy ukończyli 16 lat pod kątem ekonomicznym (np. dochód, zasobność, oszczędności, kredyty), jak i pozaekonomicznym (np. edukacja, leczenie, stres, dobrostan psychiczny)). Wyniki tych testów pozwalają na systematyczną obserwację efektów pracy szkoły oraz na podejmowanie istotnych decyzji programowych, metodycznych i ustrojowych (K. Szafraniec 2011: 92; 117). Raport PISA za 2009 r. pokazuje, że wyniki polskich uczniów poprawiły się w czytaniu i naukach przyrodniczych, wyniki z matematyki od 2006 r. nie zmieniły się i utrzymują się na dobrym poziomie, nieznacznie obniżył się wynik czytania i interpretacji. Aż 21,2% uczniów osiąga słabe wyniki z matematyki (K. Szafraniec 2011: 117; por. PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance Since 2000: 39-40, 60-61, 64-65). Raport PISA za 2009 rok plasuje Polskę na 5. miejscu wśród krajów Unii Europejskiej w czytaniu, 7. miejscu w naukach przyrodniczych i 11. w matematyce. Polscy uczniowie sprawnie rozwiązują zadania opierające się na prostych i rutynowych operacjach, a dużo gorzej radzą sobie z myśleniem samodzielnym, twórczym i abstrakcyjnym (K. Szafraniec 2011: 119; por. PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science: 70-86, 131-147, 149-151). Badanie PISA z 2012 roku dowodzi zmiany na korzyść w kwestii rozwijania w polskiej szkole umiejętności samodzielnego myślenia. Przebadani 15-latkowie wykazali się dużymi umiejętnościami (w porównaniu z rówieśnikami z innych krajów) w rozwiązywaniu zadań matematycznych na rozumowanie, co pozwoliło im poprawić poprzedni średni wynik ucznia o 23 punkty i zająć miejsce w czołówce krajów Unii Europejskiej, na równi z Holandią, Estonią i Finlandią. W zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych polscy gimnazjaliści poprawili wynik o 18 punktów i także znaleźli się w europejskiej czołówce, za Finlandią i Estonią. W badaniu umiejętności czytania i interpretacji polscy uczniowie zajęli pierwsze miejsce w Unii Europejskiej, razem z Finlandią i Irlandią, poprawiając swój wynik o 18 punktów (należy zaznaczyć, że w badaniu biorą udział uczniowie z 70 państw, w tym z Unii Europejskiej. Polscy uczniowie wypadają bardzo dobrze na tle innych państw członkowskich UE, ale dużo gorzej w porównaniu z uczniami z krajów lub regionów azjatyckich, np. Szanghaj, Hongkong, Tajwan, Korea Południowa, Singapur, Japonia, Makao. Więcej informacji: http://ifispan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf, dostęp 26.02.2014). Ponadto znacznie zmalała grupa uczniów z bardzo niskim poziomem umiejętności (czyli zagrożonych wykluczeniem społecznym), a wzrosła liczba uczniów o najlepszych wynikach (http://ifispan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf dostęp 26.02.2014). W 2009 roku badanie PISA pokazało, że w polskim gimnazjum odsetek uczniów dobrych i bardzo dobrych w całym roczniku jest znacznie niższy niż w innych krajach (http://www.ifispan.waw.pl/pliki/1_pisa_2009.pdf, dostęp 26.02.2014).

Z powyższego wypływa wniosek o małej innowacyjności metodycznej polskiej szkoły, która uczy tradycyjnie, nie zauważając indywidualnych potrzeb i zainteresowań

uczniów, co nie sprzyja wyluskiwaniu talentów (K. Szafraniec 2011: 119-120). Poprawie sytuacji nie sprzyjają np. podręczniki szkolne, które są anachroniczne, promują tradycjonalizm zamiast nowoczesności (K. Szafraniec 2011: 123). Wydaje się zatem, że atrakcyjna forma graficzna, powiązanie reprezentacji graficznych z rzeczywistością otaczającą współczesnego nastolatka nie wystarczają, aby zwiększyć wydajność procesu nauki i nauczania. Należy zauważyć, że przywoływane badania PISA charakteryzują młodego człowieka u progu nauki w szkole ponadgimnazjalnej, czyli nastolatka, który dopiero będzie korzystał z omawianych wcześniej materiałów. Wyniki badań przeprowadzanych w poszczególnych latach wskazują na braki i niedostatki polskich uczniów. Należałoby zatem dołożyć wszelkich starań, aby materiał dydaktyczny proponowany uczniom szkół ponadgimnazjalnych stymulował ich do doskonalenia i nadrabiania braków. Zasadne jest zatem zastanowienie się, czy teksty podręcznikowe spełniają to zadanie. Powyższe rozważania, jak również doświadczenie zawodowe wielu praktykujących nauczycieli, prowadzą do postawienia pytania, dotyczącego faktycznej efektywności komunikatów przekazywanych we współczesnych tekstach podręcznikowych. Czy i do jakiego stopnia bogactwo materiału (glotto)dydaktycznego rzeczywiście wspomaga możliwości percepcyjno-retencyjne ucznia? Czy nie jesteśmy świadkami nadmiernego przeładowania formy graficznej podręczników, co w efekcie końcowym prowadzi do powstania „szumu komunikacyjnego”? Wydaje się, że znalezienie odpowiedzi na te pytania jest konieczne, aby w jak najbardziej wydajny sposób wspomagać proces przyswajania informacji w pokoleniu młodych Polaków.

Bibliografia

- Beaugrande, de R.A./ W.U. Dressler (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Warszawa.
- Gajda, S. (1982), *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Wrocław.
- Grucza, F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa. 9–29.
- Kielar, B.Z. (2003), *Zarys translatoryki*. Warszawa.
- Kornacka, M. (2003), *Identyfikatory morfologiczne tekstów specjalistycznych*, (w:) B.Z. Kielar/ S. Grucza (red.), *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa. 74–93.
- Lukszyn, J. (2003), *Parametry analizy tekstów specjalistycznych*, (w:) B.Z. Kielar/ S. Grucza (red.), *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa. 9–23.
- Lukszyn, J. (red.), (1998), *Tezaurus terminologii translatorycznej*. Warszawa.
- Polański, K. (red.), (1993), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Ossolineum.
- Szafraniec, K. (2011), *Młodzi 2011*. Warszawa.
- Szulc, A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Szymczak, M. (1998), *Słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Urbańczyk, S. (red.), (1991), *Encyklopedia języka polskiego*. Ossolineum.
- Zydek-Bednarczuk, U. (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków.

Podręczniki

- Antek, M./ K. Belka/ P. Grabowski (2012), *Prosto do matury. Podręcznik do matematyki dla szkół ponadgimnazjalnych*. Nowa Era.
- Chmiel, M./ E. Kostrzewa (2012), *Ponad słowami. Klasa 1 część 1*. Nowa Era.
- Guzik, M./ E. Jastrzębska et al, (2012), *Biologia na czasie 1*. Nowa Era.
- Litwin, M./ Sz. Styka-Wlazło/ J. Szymońska (2012), *To jest chemia 1*. Nowa Era.
- Mckinlay, S./ B. Hastings/ R. Raczyńska (2011), *New Matura Success. Intermediate Students' Book*. Pearson.
- Quintana, J./ J. Sosnowska/ D. Gryca (2012), *Oxford Excellence for Matura. New Exam Builder*. Oxford.
- Wróblewski, R./ N. Zawadzka-Kuc (2012), *Ciekawi świata. Geografia 1*. Operon.

Dokumenty

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.)*
- PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance since 2000, Volume V*, OECD 2010, 39-40, 60-61, 64-65.
- PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science, Volume I*, OECD 2010, 70-86, 131-147, 149-151.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, http://ifispan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf, dostęp 26.02.2014.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*, http://www.ifispan.waw.pl/pliki/1_pisa_2009.pdf, dostęp 26.02.2014.