

# Beata Trędowska

---

## Kilka uwag o podręczniku "Język polski"

---

Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza 38, 101-103

---

2003

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Beata Trędowska*

## KILKA UWAG O PODRĘCZNIKU „JĘZYK POLSKI”

Podręcznik Wydawnictwa Szkolnego PWN napisany przez Jarosława Klejnoczkiego, Barbarę Łazińską i Dorotę Zdunkiewicz-Jedynak, wydawał się atrakcyjną propozycją – szczególnie jego część pierwsza, przeznaczona do pracy w szkole.

Zaprezentowany przez autorów wybór tekstów, zarówno literackich jak i naukowych, można uznać za interesujący i inspirujący. Jednak praktyka szkolna pokazała, że zamieszczone w podręczniku fragmenty utworów, komentarzy i opracowań są w odczuciu uczniów zbyt trudne, a niekiedy nawet niezrozumiałe. Poszczególne rozdziały zostały pomyślane jako pretekst do rozważań i refleksji na temat problemów związanych na przykład z kulturą antyczną czy tradycją biblijną. Świadczy o tym dobór tekstów choćby w części zatytułowanej *Czy poezja może stać się pomnikiem? Antyczna koncepcja poezji*. Autorzy zamieścili w niej przykładowe realizacje motywu poety w utworach Wisławy Szymborskiej, Czesława Miłosza, Jana Kochanowskiego i Horacego, ponieważ wyszli z założenia, że uczeń pierwszej klasy liceum posiada wystarczającą wiedzę i niezbędne umiejętności, aby dokonać syntezy. Na takie założenie wskazuje tytuł rozdziału: *W poszukiwaniu tradycji, Wokół Biblii*. Niestety, okazało się, że założenia te są błędne, ponieważ młodzież była bezradna wobec większości proponowanych tekstów.

Podręcznik ten jest więc zbyt trudny, a sposób opracowania treści programowych wydaje się skomplikowany. Wbrew opinii autorów wyrażonej w rozdziale wstępnym, praca z podręcznikiem nie sprzyja ani świadomemu czytaniu ani lepszemu rozumieniu utworów. Wynika to z koncepcji wprowadzenia zagadnień. W rozdziale *Z języka wszystkie mądrości* zamieszczono między innymi fragmenty tekstów J. Bystronia, H. P. Grice’a, ponadto znalazły się w nim pytania i polecenia, zebrane w „obserwatoriach”. Z punktu widzenia dydaktyki propozycje te są nieprzydatne, bowiem nie zastąpią one rzetelnej, szkolnej właśnie, charakterystyki problemu i ćwiczeń służących kształtowaniu umiejętności rozpoznawania funkcji tekstu i języka. Zadania tego nie pełnią nawet pytania zamieszczone pod wypowiedziami Jana Pawła II czy Witolda Gombrowicza. Zatem wypowiedzi autorytetów

naukowych mogą stanowić doskonale uzupełnienie informacji zamieszczonych w podręczniku, informacji opracowanych w sposób jasny i przejrzysty.

Podobne wrażenia można odnieść podczas analizy tekstów zawartych w rozdziale *Skromnie przyjmować, spokojnie tracić*, który poświęcony jest antycznej filozofii. Autorzy podręcznika prezentują problem przez pryzmat współczesnych tekstów poetyckich. Utwory Wisławy Szymborskiej, Zbigniewa Herberta i Leopolda Staffa, które w założeniu miały być między innymi źródłem wiedzy o kulturze i powinny ułatwić jej zrozumienie, okazały się zbyt skomplikowane ze względu na aparat pojęciowy i zakres poruszanych zagadnień. Warto zaznaczyć, że nie można wymagać od pierwszoklasistów, by poznawali dawną kulturę przez pryzmat trudnej liryki. Oczywiście nauczyciel może i powinien wyjaśniać i tłumaczyć, ale niewskazana jest sytuacja, w której uczeń już na początku liceum nabiera przekonania, że bez „nauczyciela-medium” nie zrozumie większości tekstów zamieszczonych w podręczniku.

Nie do końca udała się próba wykorzystania materiałów z rozdziału *Mity przebrane*. W założeniu autorów uczeń już w gimnazjum powinien rozumieć złożone pojęcie mitu, rozpoznawać najważniejsze motywy mitologiczne, dlatego w pierwszej klasie liceum można koncentrować się na lekturze poezji Herberta i prozy Schulza. W praktyce okazało się to nierealne. Młodzież, nie rozumiejąc istoty zagadnienia, nie mogła od razu rozważać różnych sposobów nawiązywania do mitu, a charakter tekstów zamieszczonych w rozdziale nie pozwolił na sprawne przypomnienie materiału i wyjaśnienie problemu.

Tak więc dwa rozdziały, o których do tej pory wspomniałam, okazały się mało funkcjonalne. W tym kontekście oczywiste jest, że na pytanie: „Dlaczego klasycy?” uczniowie klasy pierwszej nie odpowiedzą. Polecenia z obserwatorium (np. „Wymień symbole antyku, które możesz odnaleźć w wierszu Jarosława Iwaszkiewicza”) ujawniły, że należy rzetelnie opracować materiał, bowiem bez tej wiedzy młodzież była całkowicie bezradna. Oczywiście jest też, że pytania „Czy według ciebie znajomość kultury antycznej może być lekiem na »strach codzienności«? Uzasadnij swoją opinię” albo „Jaką wartość dla ciebie przedstawia kultura antyczna?” – rozmięły się ze szkolną rzeczywistością.

Podobne refleksje pojawiły się w związku z rozdziałem poświęconym eposom Homera. Autorzy zaprezentowali wprawdzie obszernie fragmenty tekstów Homera, ale pozostawili je właściwie bez niezbędnego z perspektywy ucznia komentarza. Rozmowa Odyseusza i Penelopy czy pojedynek Achillesa z Hektorem to fragmenty, które umożliwiają wprowadzenie modelowej analizy tekstu, sposobu prezentacji bohatera, funkcji porównań homeryckich. Dlatego też zamiast pytań, w których autorzy podręcznika zderzają sympatię ucznia z sympatią autora eposu,

należałoby zamieścić pytania dotyczące na przykład wpływu narratora na sposób prezentacji bohatera, a nawet warto by zamieścić konspekt takiej wypowiedzi.

Praca z podręcznikiem *Język polski* prowadzi do następujących wniosków:

1. Autorzy wyszli z założenia, że uczeń pierwszej klasy posiada wystarczającą wiedzę, by ze zrozumieniem czytać teksty komentujące zjawiska kultury, co okazało się złudne.

2. Charakter ćwiczeń i poleceń nie pozwala na doskonalenie umiejętności analizy i interpretacji tekstu literackiego.

3. Celowe byłoby zamieszczenie ćwiczeń umożliwiających porządkowanie i systematyzowanie materiału.

W codziennej pracy w szkole niezwykle istotne są ćwiczenia umożliwiające samodzielną pracę. Jednak takie „pytania-zadania” jak: „Czy opowiadanie B. Schulza nawiązuje do stylistyki opowieści mitologicznych?” albo „Jaki charakter ma posługiwanie się przez Schulza toposami antycznymi? Jak zinterpretujesz taką postawę?” można uznać za nie do końca trafne, szczególnie w sytuacji, kiedy nie są one poprzedzone zrozumiałymi dla ucznia komentarzami.

Wątpliwości budzi nie tylko charakter zadań, ale i zasada ich różnicowania. Z jednej stron pojawiają się pytania: „Czy utopia to także wcielenie mitu?”, albo „Jakich pisarzy XX wieku przywołałbyś, rozważając problem mitu?”, z drugiej „Czym dla ciebie jest heroizm? Z kim mógłbyś się identyfikować?”. Teoretycznie różnicowanie stopnia trudności nie może być przedmiotem zarzutu, ale pierwszy typ pytań rodzi dystans wobec niezrozumiałych dla nastolatka problemów, natomiast pytania drugiego typu mogą rodzić złudne przekonanie, że rozważania na tym poziomie wyczerpują analizę tekstu. Ponadto uczeń często nie chce definiować pojęcia heroizm, natomiast chętnie pozna różne przykłady postaw określanych tym mianem i chętnie będzie szukać różnic wynikających ze sposobu ujęcia tego samego motywu, co pozostaje w zgodzie ze standardami maturalnymi. Uczeń musi analizować różne ujęcia tego samego motywu, różne sposoby prezentacji bohatera, funkcje elementu świata przedstawionego w obrębie fragmentu i całego utworu – modele odpowiedzi nie pozostawiają złudzeń co do wymagań wobec maturzysty. Dobrze jest, jeśli podręcznik pomaga uczniowi i nauczycielowi w pracy, jeśli zawiera pomocne ćwiczenia, przykładowe analizy, sugestie dotyczące powtórzeń. Warto pamiętać, że wbrew przekonaniu, iż uczeń ma ułatwiony dostęp do różnych źródeł informacji, podstawą systematycznej pracy pozostaje jednak podręcznik.