

Anna Maćkowska

Podręczniki gimnazjalne w opinii nauczycieli

Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza 37, 99-118

2002

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.

PODRĘCZNIKI GIMNAZJALNE

Anna Maćkowska

PODRĘCZNIKI GIMNAZJALNE W OPINII NAUCZYCIELI¹

1. WPROWADZENIE

Podręczniki szkolne dla gimnazjum właśnie zostały przetestowane, w minionym roku szkolnym zakończył się bowiem pierwszy trzyletni cykl kształcenia w tym wznowionym w Polsce po półwieczu, wyodrębnionym poziomie kształcenia.

Podręczników do nauki języka polskiego ukazało się wiele i nauczyciele mieli w czym wybierać. Nie dokonywali jednak tych wyborów w najbardziej sprzyjających warunkach – książki ukazywały się niewiele wyprzedzając nowy rok szkolny, toteż mało było czasu na ich analizę. Trzyletnia praca z wybranymi podręcznikami pozwoliła nauczycielom ocenić ich wartość i przydatność dla kształcenia literackiego, kulturowego i językowego. Warto zatem podzielić się spostrzeżeniami i doświadczeniami, choćby w tym celu, by ułatwić nauczycielom rozpoczynającą pracę w gimnazjum lub niezadowolonym z dokonanego wyboru podjęcie trafnej decyzji.

W ocenach skupiono się przede wszystkim na tym, według jakiej zasady autorzy podręczników gromadzą i porządkują teksty kultury oraz w jaki sposób sterują ich odbiorem. Badano także zgodność podręczników z koncepcją edukacyjną zawartą w programie im towarzyszącym. Zwracano uwagę na to, jak materiały kontekstowe z dziedziny sztuki łączone są z tekstami literackimi, czy towarzyszy im sugestia dydaktycznego ich wykorzystania. Sprawdzano również, czy elementy struktury podręcznika gimnazjalnego – poza zestawieniem utworów – służą doskonaleniu kompetencji odbiorczych ucznia. Przedmiotem oceny był też kształt edytorski podręczników – to, czy ułatwia orientację i korzystanie z wszystkich warstw strukturalnych książki.

Zc względu na formę opracowania – zestawienia porównawcze w tabelach – z konieczności ograniczono się do wyboru tylko niektórych zagadnień, wybiórczo ukazując pojawiające się w podręcznikach rozwiązania metodyczne. Ukazanie tego samego materiału literackiego w czterech różnych ujęciach ilustruje najczęściej sposób jego traktowania w całym podręczniku.

Wybór podręcznika to zarazem wybór programu nauczania, którego podręcznik stanowi integralną część. Programybrane pod uwagę w dyskusji, wybierane przez wrocławskich polonistów najczęściej, to:

1. Anita Gis, *Zrozumieć słowo*. Program nauczania języka polskiego w gimnazjum. Wydawnictwo „Arka”, Warszawa 1999.

2. Gabriela Olszowska, Tadeusz Garsztko, Zuzanna Grabowska, *Do Itaki*. Program nauczania języka polskiego dla I–III klasy gimnazjum. Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1999.

3. Maria Jędrychowska, Zofia Agnieszka Kłakówna, Halina Mrazek, Marta Potas, *To lubię!* Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.

4. Teresa Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła*. Program nauczania języka polskiego w gimnazjum. Warszawa 2000.

Tabela nr 1 przedstawia zestaw podręczników i materiałów pomocniczych, którymi dysponuje każdy z omawianych programów. Ich przydatność w pracy dydaktyczno-wychowawczej zostanie omówiona w dalszej części.

Tabela nr 1

Program	<i>Zrozumieć słowo</i>	<i>Do Itaki</i>	<i>To lubię!</i>	<i>Rozwinąć skrzydła</i>
Podręczniki i materiały pomocnicze dla ucznia	<ul style="list-style-type: none"> • podręcznik do kształcenia literackiego (kl. I, II), • podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego (kl. III), • podręcznik do kształcenia językowego (kl. I, II, III), • skoroszyt gimnazjalisty 	<ul style="list-style-type: none"> • podręczniki do kształcenia literacko-kulturowego (cykl kl. I–III: <i>Z XX i XXI wieku</i>, <i>Z panem Cogito</i>, <i>W rodzinnej Europie</i>) • podręcznik do kształcenia językowego (kl. I, II, III) 	<ul style="list-style-type: none"> • podręcznik do kształcenia kulturowo-literackiego (kl. I, II, III) • zeszyt ćwiczeń językowych (kl. I, II, III) 	<ul style="list-style-type: none"> • podręcznik do kształcenia kulturowego, cz. 1, 2 (dwa podręczniki w jednej klasie), • podręcznik do kształcenia językowego (kl. I, II, III)
Materiały pomocnicze dla nauczyciela	Podręcznik dla nauczyciela	Poradnik metodyczny dla nauczyciela, scenariusze lekcji, rozkłady materiału, kasyety video	Książka nauczyciela, plan pracy	Poradnik metodyczny, plan dydaktyczny z komentarzem

Program	<i>Zrozumieć słowo</i>	<i>Do Itaki</i>	<i>To lubię!</i>	<i>Rozwinąć skrzydła</i>
Obudowa dydaktyczna	<p>Zadania do tekstów i obrazów po każdym z rozdziałów na żółtych kartkach, nie ma pytań pod tekstami.</p> <p>Propozycje działań twórczych dla uczniów i próba syntezy materiału w roku szkolnym (zielone kartki na końcu podręcznika).</p> <p>Słowniczek terminów, oś czasu, noty o autorach – umieszczone na końcu podręcznika.</p>	<p>Brak zadań pod tekstami, pytania i polecenia po wiązkach tekstów wg schematu: <i>Przeczytajmy.</i> <i>Porozmawiajmy i posłuchajmy.</i> <i>Napiszmy.</i> (kl. I)</p> <p><i>Rozmowy o literaturze</i> – osobny rozdział na końcu podręcznika</p> <p><i>Kalejdoskop literacki</i> – noty o autorach na końcu podręcznika</p>	<p><i>Zadania dla Was</i> – po każdym z działów, brak pytań pod tekstami.</p> <p>Noty o autorach – na marginesach</p> <p>Sugestie interpretacyjne w książce nauczyciela</p>	<p>Zadania do lektury pod tekstami</p> <p>Noty o autorach – na marginesach</p> <p>Komentarze do obrazów</p> <p><i>Warto wiedzieć</i> – najważniejsze informacje z zakresu teorii literatury pod tekstami, wyodrębnione innym kolorem.</p>

2. KONCEPCJA EDUKACYJNA

Barbara Myrdzik w artykule poświęconym koncepcjom edukacji kulturalnej pisze:

Podręcznik szkolny jest jednym z pośredników w szkolnej komunikacji kulturalnej. Wybór drogi pośrednictwa zależy w nim od świadomości nie tylko dydaktycznej i metodologicznej autorów, lecz również od ich światopoglądu, akceptowanej filozofii kultury, pedagogicznych horyzontów, a także gustu artystycznego. [...] W obserwowanych przeze mnie programach i podręcznikach kulturę ujmuje się w sposób integralny, rozumiany z jednej strony jako związek ze światem natury i człowiekiem, który w swojej rzeczywistości ma wymiar fizyczno-duchowy, podlega rozwojowi, poddając się wpływowi kultury i tworząc jej dzieła. Z drugiej – jako odwołanie się do dziedzictwa kultury, wartości ukształtowanych nie tylko w kręgu narodowym, lecz również w ogólnoludzkim².

Obserwacje autorki potwierdzają założenia programowe, ale także wpisane w podręcznik koncepcje edukacyjną. Warto – przed przystąpieniem do analizy wy-

branych elementów podręczników – przyjrzyć się zwerbalizowanym przez ich autorów założeniom, choć z konieczności będzie to przegląd skrótowy.

Program nauczania języka polskiego *To lubię!* ma według autorek pomóc w kształtowaniu zintegrowanej wewnętrznie osobowości ucznia. Jest niejako odpowiedzią na rozchwianie systemu wartości, dezorientację aksjologiczną, wielość przekazów kulturowych konkurujących ze szkołą. Respektując ideę antropocentryzmu kulturowego, który wynika z filozofii personalistycznej, konstruuja autorki program tak, by mógł służyć uczeniu samodzielności poznawczo-wartościującej i decyzyjnej oraz umiejętności porozumiewania się i woli porozumienia. W założeniach programowych oraz w cyklu podręczników do kształcenia kulturowo-literackiego daje się zauważyć dominującą nad innym celami tendencję do wywoływania refleksji, empatii, wartościowania. Autorki w programie *To lubię!* piszą:

By człowiek mógł się rozwijać we wszystkich wskazanych wymiarach i mógł realizować oczekiwane wartości, musi przede wszystkim myśleć i być istotą wrażliwą. W nauczaniu języka polskiego chodzi o to, by spontaniczne motywacje poznawcze, tkwiące w każdym człowieku oraz intuicyjne przeczucia przekształcać w motywacje świadome i poznanie coraz bardziej zintelektualizowane. Pomocą oferowaną wychowankowi jest zatem wyzwianie jego własnej inicjatywy poznawczej.³

Podręczniki do kształcenia kulturowo-literackiego w gimnazjum w pełni odzwierciedlają założenia programu. Autorki zrywają z chronologią, zaś układ tekstów podporządkowany jest refleksji o charakterze egzystencjalnym. Problematyka z perspektywy „alfabetu kultury” obejmuje między innymi takie zagadnienia, jak *homo viator* – człowiek w drodze; świat jako teatr; świat jako wieża Babel; życie jako labirynt; człowiek wobec religii; człowiek wobec historii; człowiek wobec dobra i zła. Kolejne podręczniki konstruowane są podobnie – wychodzi się od analizy zjawisk w przestrzeni bliskiej uczniowi, by potem rozważać problemy ważne dla każdego, niezależnie od czasu i przestrzeni.

Dobór tekstów w podręczniku *Do Itaki* jest zgodny z koncepcją programu i jej podporządkowany. Grupowane są one bowiem w układzie liniowym (w przeciwieństwie do spiralnego układu tekstów w *To lubię!*), co ma ułatwić prezentację najważniejszych idei humanistycznych i chrześcijańskich, wpisanych w program. Autorzy podręczników i programu, wyjaśniając koncepcję i kryteria doboru tekstów, piszą między innymi:

Zacząć należałoby od tego, iż pierwszym wielkim motywem, nawiązującym nie tylko do określonego literackiego wzorca, ale wręcz do samej istoty kultury europejskiej, jest metafora „Itaki”. Wpisana w nią idea inicjacyjnej i edukacyjnej podróży, symbolicznie przedstawiona została na płótnie Paula Gaugina *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy?* Obraz ten, którego reprodukcja otwiera podręczniki do kolejnych klas, stanowi w metaforycznym skrócie odzwierciedlenie cyklu

Do Itaki. Poszczególnym poziomom nauczania podporządkowane zostały odpowiednie części tworzącej tytuł obrazu triady fundamentalnych pytań. W ten sposób powstał linearny porządek „odysei” (klasa I – Kim jesteśmy?, klasa II – Skąd przychodzimy?, klasa III – Dokąd zmierzamy?)⁴.

W każdym z podręczników oprócz rozdziałów wpisanych w powyższą koncepcję znajdują się rozdziały tzw. uzupełniające. *Rozmowy o literaturze* stanowią rodzaj teoretycznego komentarza oraz kompendium wiedzy teoretycznoliterackiej. W kolejnych klasach ich tematyka obejmuje zagadnienia związane z kulturą, filozofią oraz tradycją narodową i integracją europejską.

Koncepcja podręcznika *Rozwinąć skrzydła* wydaje się przejrzysta i zgodna z celami wyłożonymi w programie oraz w artykule wstępnym. Zakłada wprowadzenie ucznia w kulturę, uczestniczenie w niej. Dobór tekstów literackich, z przewagą współczesnych, eliminuje niejako zagadnienia tradycyjnej polskiej obyczajowości i obrzędowości. Autorka idzie raczej w stronę wartości etycznych, moralnych, odkrywania sensu i urody życia, postrzegania świata. Stawia na rozwój osobowościowy, intelektualny ucznia. Jej książka to opowieść o człowieku, ludzkiej kondycji i poszukiwaniach, pasjach, dokonaniach, uczuciach i namiętnościach. Zarówno program, jak i podręcznik łączy tradycję i nowoczesność, ale z wyraźnym kulturowym, humanistycznym nachyleniem. Tym samym określa specyficznego adresata – ucznia o zainteresowaniach humanistycznych, aktywnego odbiorcę, czynnie włączającego się w proces kształcenia i odbiór. Poprzez dobór tekstów kultury, komentarze do dzieł, informacje zamieszczone w rubrykach *Warto wiedzieć* oraz w poleceniach uczy autorka rozumienia tekstu; rozpoznawania jego struktury, znaczeń, poznawania artystycznego warsztatu itp. Tak sformułowane zadania skłaniają uczniów do samodzielnego rozwijania podstawowych umiejętności. Podręcznik nie podaje gotowej wiedzy, ale ułatwia jej zdobywanie. Odpowiada na zapotrzebowanie nowoczesnego układu podręcznika⁵, w którym współwystępują: teksty (antologia), obudowa metodyczna, warstwa informacyjna (kolorowe pola), formy edytorskie (reprodukcje, zdjęcia). Ilustracja na okładce książki, przedstawiająca płynący frachtowiec z podniesionymi (rozwinętymi) żaglami, jak i trzy małe fotografie korespondujące z ilustracją główną (otwarte i fruujące książki, balon i powtórzony motyw żaglowca) nawiązują do metaforycznego tytułu podręcznika.

Podręcznik do kształcenia literackiego *Zrozumieć słowo* jest godny uwagi z kilku powodów: mogą z niego korzystać zarówno uczniowie ambitni i odcytni, jak i ci, którym potrzebne jest stopniowe przechodzenie od tekstów łatwych do trudnych; dobór tekstów satysfakcjonuje nauczycieli doświadczonych i twórczych, ale zapewnia też poczucie bezpieczeństwa nauczycielom stawiającym pierwsze kroki w zawodzie.

W ciągu trzech lat nauki gimnazjalista poznaje utwory literackie zestawione w kilku cyklach tematycznych: *Człowiek, jego radości i zmartwienia (Dom, Szkoła, Uczucia, Wśród innych, Młodość i starość)*, *Człowiek i świat (Jesteśmy częścią świata i Wędrowki po świecie)*, *Człowiek i historia (Trochę historii, trochę legendy, Tradycja i obyczaje)*. Cykle te utrzymane są we wszystkich podręcznikach literackich „Arki” w układzie spiralnym, np. temat *Dom* w kl. I zawiera teksty dotyczące domu rodzinnego, ukazuje więzi pomiędzy członkami rodziny; w klasie II pojęcie „dom” rozumiane jest jako „ojczyzna”, a w klasie III do pojęć „dom”, „ojczyzna”, dochodzi pojęcie „europa”. Taki układ daje nauczycielowi i uczniom możliwość powrotu do ważnych zagadnień, odświeżenia pojęć. Uczeń stopniowo poznaje dosłowne i metaforyczne ich znaczenie.

Z bardzo ogólnie zarysowanych tu koncepcji wynika, że cechą wspólną wymienionych programów i wpisanych w nie nadrzędnym celem jest wprowadzenie uczącej się młodzieży w świat wartości poprzez literaturę i sztukę. Wybrane teksty kultury porządkowane są przeważnie gniazdowo wedle zasady problemowej i tworzą rozdziały (sekwencje) podręcznika. Poruszaną problematykę sygnalizują tytuły rozdziałów, a w ich formułach zaznacza się wyraźnie aksjologiczny wymiar zawartości. Ukazuje je (na przykładzie podręczników do klasy drugiej) tabela nr 2.

Tabela nr 2

Podręcznik do klasy drugiej	<i>Zrozumieć słowo</i>	<i>Do Itaki</i>	<i>To lubię!</i>	<i>Rozwinąć skrzydła</i>
Tytuł rozdziału (części)	I Człowiek– jego radości i zmartwienia II Uczucia III Wśród innych IV Człowiek i świat V Człowiek i historia	I Pycha i pokora II Wiara, nadzieja, miłość III Mądrość i wolność	I Bunt i marzenie II Na wieży Babel III W labiryncie życia IV Na łaskawym chlebie Fortuny V Tęsknimy do utopii VI Nie tracimy nadziei	I Marzenia o doskonałym świecie II Polaków portret własny III Nicograniczona ludzka potęga? IV Pytania o wartości V Gdzie szukać natchnienia?

3. TEKSTY, KONTEKSTY I PRZYKŁADY DYDAKTYCZNYCH ROZWIĄZAŃ

Jak już zostało powiedziane, koncepcję dydaktyczną podręcznika można wy-
czytać nie tylko w programie. Wynika ona także z prezentowanego układu tek-
stów, ich wzajemnego sąsiedztwa. Zofia Agnieszka Kłakówna w artykule
poświęconym projektowaniu sytuacji odbioru tekstów kultury pisze:

Układ kontekstów w książkach decyduje o tym, że dają one uczniom wrażenie obcowania z żywą,
pulsującą coraz nowymi znaczeniami materią kultury, pozwalając wręcz obserwować, jak się nowe
znaczenia w kulturze tworzą i nawet brać w tym udział. To gra kontekstów sprawia, że podręczniki
otwierają uczniów na swoisty wielość, do którego każdy jest zapraszany⁶.

Autorka definiuje również pojęcie kontekstu, rozszerzając je znacznie w sto-
sunku do jego znaczenia z roku 1984, kiedy to zostało po raz pierwszy użyte w pro-
gramie nauczania dla szkół średnich i gdzie rozróżniano „konteksty” oraz
„kontynuacje i nawiązania”. Według niej każdy tekst kultury – również literacki -
może stanowić kontekst dla innego, o kontekstowości nie decyduje bowiem zasa-
da hierarchizowania, lecz „wzajemnozrotności”. Z. A. Kłakówna ubolewa:

Mało kto natomiast naprawdę docenia funkcję celowego i starannie modelowanego sąsied-
twa [...] tekstów. Przede wszystkim nie rozważa się tego, co z owego sąsiedztwa wynika lub może
wynikać dla samych tekstów i dla uczniów, a więc że wyzwalają się tu pewne napięcia i że stąd płyną
zupełnie niezwykle konsekwencje dla procesu uczenia się, które całkiem inaczej każą na przykład
postrzegać stopień trudności utworów⁷.

Wydaje się, że autorzy nowych programów gimnazjalnych dostrzegają konie-
czność czytania kontekstowego, czego dowodem może być choćby tabela zamie-
szczona w poprzednim rozdziale. Niekiedy jednak skupienie tekstów wokół
wybranej problematyki nie zawsze ma dostateczne uzasadnienie.

Warto na przykładach zaczerpniętych z omawianych podręczników zaobser-
wować, jakie cykle tematyczne tworzą teksty i ich konteksty; w jaki sposób ze
sobą „rozmawiają”. Mimo podobieństwa poruszanej problematyki, rozwiązania
metodyczne dość znacznie się od siebie różnią.

Dla przykładu wybrano do analizy porównawczej jednakowe teksty kultury:
wiersz C. Norwida *W Weronie* oraz fragmenty *Antygony*, zaś ikonografię i jej fun-
kcje kontekstowe omówiono w osobnym rozdziale.

Teksty towarzyszące utworowi Norwida w poszczególnych podręcznikach ob-
razuje tabela nr 3.

Tabela nr 3

<i>Zrozumieć słowo</i> kl. 2	<i>Do Itaki</i> kl. 1	<i>To lubię!</i> kl. 1	<i>Rozwinąć skrzydła</i> kl. 1
Rozdział <i>Uczucia</i>	Rozdział <i>Zdobywcy i marzyciele</i>	Rozdział <i>Prawda uczuć kochanków z Werony</i>	Rozdział <i>W świecie uczuć i emocji</i>
Cyprian Norwid <i>W Weronie</i>			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Romeo i Julia</i> (prolog oraz fragmenty aktu II, scena 2) • Vincent van Gogh <i>Droga z cyprysem i gwiazdą</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • P. Mroczkowski „<i>Romeo i Julia</i>” <i>William Szekspira</i> (fragment książki <i>Szekspir elżbietański i żywy</i>) • Auguste Rodin <i>Pocałunek</i> • Halina Poświatowska *** [<i>Jestem Julią...</i>] • list zakochanej nieszczęśliwie nastolatki (Julka C. – lat 16) do redakcji młodzieżowego czasopisma • fotografia plakatu spektaklu <i>Romeo i Julia</i>, przedstawiającego tańczącą parę (autor nieznan) 	<ul style="list-style-type: none"> • plakaty spektaklu <i>Romeo i Julia</i> autorstwa A. Pagowskiego i R. Szaybo • <i>Opowieści Szekspirowskie (Romeo i Julia)</i> • <i>Romeo i Julia</i> (prolog, akt II, sc. 2) • <i>Teatr z czasów Szekspira</i> (artykuł popularnonaukowy) • <i>Mit Romea i Julii</i> (artykuł prasowy) • fotografia balkonu domu Capulettich oraz posągu Julii w Weronie • <i>A jednak bardziej się przejąłem, gdy zginął Merkucjo</i> (fragment powieści Salingera <i>Buszujący w zbożu</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Romeo i Julia</i> (akt II, sc. 2) • Warto wiedzieć – teatr w czasach elżbietańskich • fotografia balkonu domu Capulettich • okładka programu teatralnego z baletu <i>Romeo i Julia</i>, plakat Wiesława Wałkuskiego • Halina Poświatowska *** [<i>Jestem Julią...</i>] • Jan Marx <i>Oswajanie śmierci</i> (opowieść o Halinie Poświatowskiej, fragment książki <i>Legendarni i tragiczni</i>)

Już na podstawie powyższego zestawienia można dostrzec różnice w sposobie łączenia tekstów, budowania cykli tematycznych. Widać też, że nie każdy z programów uwzględnia kontekstowość, wedle której różne teksty kultury wzajemnie się oświetlają, uzupełniają, komentują. W podręczniku *Zrozumieć słowo* tych kontekstów widać najmniej – utwór Norwida nie stanowi bowiem wraz z tekstami towarzyszącymi osobnej sekwencji, jak to się dzieje w pozostałych podręcznikach. Zamieszczono go w rozdziale *Uczucia*, w którym znajdują się i fragmenty *Przyjaciela Automateusza* Lema, i powieści Ożogowskiej *Za minutę pierwsza miłość*, i *Treny* Kochanowskiego. Jedynie zestawienie fragmentów *Romea i Julii* z wierszem Norwida jest oczywiste. Reprodukacja obrazu van Gogha natomiast pełni wo-

bec wiersza rolę ilustracyjną, nie jest kontekstem w pełnym tego słowa znaczeniu. Jakość i rola ikonografii w omawianych podręcznikach będzie zresztą przedmiotem oddzielnego omówienia w dalszej części artykułu. Układ tekstów sugeruje, że podręcznik może stanowić antologię, natomiast trudno odnaleźć w nim koncepcję edukacyjną. Wydaje się, że nie wystarczy jedynie zgrupować utwory, które łączy podobna problematyka – z ich zestawienia powinno wynikać coś więcej.

W podręczniku *Do Itaki* niepokój budzi zestawienie utworów o wysokich walorach literackich z tekstami kultury masowej. Tu fragmenty książki *Szekspir elżbietąński i żywy*, okraszone zdjęciami przedstawiającymi aktorów odtwarzających rolę Romea i Julii, sąsiadują z utworem Norwida, wierszem Poświatowskiej oraz listem (autentycznym? wymyślonym?) Julki C., opisującej banalną raczej historię przerwanej zniemacka znajomości z synem najbogatszych ludzi we wsi. Porządek interpretacyjny wskazują żywe paginy: Romeo i Julia; Julia; Julka. Współczesną interpretację mitu sugeruje też fotografia plakatu nieznanego autora, powtórzona ponownie na tzw. „żółtych stronach”. Brak jej jednak pogłębienia, celowości takiego zestawienia można się jedynie domyślać, a z trafnością – dyskutować. Ponadto jakość fotografii wyklucza jej przydatność do porównań czy interpretacji, możliwe, że w założeniu miała pełnić rolę jedynie ilustracji, podobnie zresztą jak *Pocątunek* Auguste’a Rodina i zdjęcie fragmentu murów z widokiem nieba, które stanowi tło wiersza Norwida.

Sekwencję poświęconą kochankom z Werony w podręczniku *To lubię!* rozpoczynają dwa plakaty spektaklu – każdy w innej konwencji. Stanowią one doskonały punkt wyjścia do rozważań, jako że zawierają dość czytelne treści symboliczne i wprowadzają tym samym elementy współczesne, ponadczasowe (zwłaszcza plakat autorstwa A. Pagowskiego). Fragment *Romea i Julii* w tłumaczeniu S. Barańczaka poprzedzony jest *Opowieściami szekspirowskimi*, dzięki którym uczeń poznaje treść dramatu, jeśli nie jest on omawiany w całości. *Prolog* umieszczono na tle projektu okładki autorstwa B. Musierowicza. Wydaje się, że nie jest to zabieg przypadkowy, a dzieło plastyczne poddaje się również wnikliwej interpretacji. Pewnym zgrzytem jest wprowadzenie przed utworem Norwida informacji o teatrze z czasów Szekspira, ciekawy jest natomiast artykuł prasowy *Mit Romea i Julii* zwłaszcza, że wzbogacono go fotografiami. W tym wypadku pełnią one jedynie rolę ilustracji. Nieco humoru do tej niełatwej problematyki wprowadza fragment powieści Salinger. Młody czytelnik ma okazję zestawić swą ocenę dramatu Szekspira z poglądem zbuntowanego nastolatka.

Autorka podręcznika *Rozwinąć skrzydła* sekwencję poświęconą kochankom z Werony dzieli na dwie części – *Romeo i Julia* oraz *Romeo i Julia po latach*. Fragmentom dramatu towarzyszy fotos z adaptacji filmowej B. Luhrmanna, przedstawiający uskrzydloną Julię na balkonie. Informacje o teatrze elżbietąńskim, obecne w każdym z podręczników, tu umiejscowione są dyskretnie w rubryce *Warto wiedzieć*, nie burzą

więc układu tekstów. Fotografia balkonu w Weronie podobnie jak w *To lubię!* pełni rolę ilustracyjną, natomiast sąsiadujący z wierszem Haliny Poświatowskiej plakat Wiesława Wałkuskiego zawiera niewątpliwie treści symboliczne i koresponduje z pozostałymi tekstami. Zaskakuje nieco dość obszerny fragment biografii Haliny Poświatowskiej, przytoczony po to, jak tłumaczą autorki poradnika metodycznego, by pomógł znaleźć klucz do interpretacji jej utworów. Mimo iż umieszczony w podrzędziale *Romeo i Julia po latach*, ma charakter jedynie informacyjny, nie jest bowiem opatrzone pytaniami czy zadaniami ukierunkowującymi lekturę.

Warto również przyjrzeć się obudowie dydaktycznej, w różny sposób towarzyszącej wymienionym utworom. Najczęściej stanowią ją wiążące się z tekstami polecenia lub pytania, w zróżnicowany sposób wkomponowane w strukturę podręcznika. Owe instrukcje lektury i działań okołolekturowych znajdują się bezpośrednio pod tekstami bądź w ich pobliżu (*Rozwinąć skrzydła*), bywają też sytuowane po całym segmencie lub rozdziale (*Zrozumieć słowo*, *Do Itaki*). W podręczniku wskazówki interpretacyjne zawiera jedynie książka nauczyciela, po kolejnych rozdziałach zaś znajdują się jedynie propozycje zadań pisemnych, wymagających wykorzystania dodatkowych materiałów lub działań zespołowych *To lubię!*. Znaczący problematyki i teoretycy te dwa ostatnie rozwiązania uznają za najbardziej korzystne. Prof. Zenon Uryga pisze:

Chodzi o to, by nauczyciel organizując pracę uczniów, mógł swobodnie wykorzystywać dyskretne sugestie sterujące zgromadzonymi i odpowiednio skomponowanymi w wypisach materiałami, by miał szansę wyboru spośród kilku wariantów instrukcji lektury takiego sposobu podejścia do tekstów, który uzna za najodpowiedniejszy dla swego zespołu w określonej sytuacji dydaktycznej⁸.

Takie rozwiązanie uznają za korzystne również nauczyciele wypowiadający się o podręcznikach gimnazjalnych, jednak pod warunkiem, że pytania nie są zbyt ogólnikowe lub przeciwnie – nadto szczegółowe czy też zbyt banalne.

Jakie pytania i sugestie metodyczne towarzyszą w omawianych podręcznikach tekstom? Jaki model interpretacji z nich wynika? Czy nauczyciel może swobodnie sterować rozmową, a uczniowie – podjąć twórczą dyskusję w oparciu o zaproponowane materiały? Czy analiza tekstu uwzględnia dostępną uczniom wiedzę z zakresu poetyki? Odpowiedzi na te pytania poszukiwali nauczyciele opiniujący poszczególne programy. Tabela nr 4 zawiera przykładowe zadania skupione z konieczności jedynie wokół utworu Norwida lub też – w przypadku ich braku – wybrane sugestie interpretacyjne.

W podręczniku *Zrozumieć słowo* pytania do wiersza Norwida gubią się w natłoku pozostałych dwudziestu sześciu, zamieszczonych na żółtych stronach. Doświadczony nauczyciel na pewno nie poprzestanie na tym, co proponuje autorka, zechce zbudować wokół utworu wiązkę zadań do lektury z prawdziwego zdarzenia, te bowiem, którymi dysponuje, nie umożliwiają wnikliwej obserwacji.

Tabela nr 4

Zrozumieć słowo	Do Itaki	To lubię!	Rozwinąć skrzydła
<p>1. Omów kompozycję wiersza Cypriana Norwida <i>W Weronie</i>.</p> <p>a) Co powiesz o postawie podmiotu lirycznego? Wskaż fragment, który zdecydował o twoim odczycianiu tej postawy.</p> <p>b) O czym decyduje, na co wpływa poetycki obraz przyrody?</p>	<p>PRZECZYTAJMY</p> <ul style="list-style-type: none"> przeczytaj wiersz C. K. Norwida <i>W Weronie</i> zamieszczony na str. 203. zapoznaj się z fragmentem monologu Romea – powyżej. <p>POROZMAWIAJMY I POSŁUCHAJMY (tabelka porównująca wiersz i fragment sceny balkonowej):</p> <p>kto mówi? gdzie mówią? jaka jest różnica między miejscami? ile czasu dzieli sytuację? jakie motywy przyrody występują? czym są gwiazdy? jak zachowuje się przyroda? (poza tabelką):</p> <ul style="list-style-type: none"> Jaki jest stosunek Norwida do tragedii werońskiej? Wskaż podobieństwo i kontynuację motywów. Wyjaśnij, jak rozumiesz metaforę: <i>łagodne oko błękitu/ gwiazdę zrzuca ze szczytu</i>. Kto jest uczestnikiem sporu? Co jest przedmiotem sporu? Przytocz sądy cyprysów i ludzi. Dlaczego narrator nie komentuje stanowisk, lecz je jedynie przytacza? <p>(do zadań dołączono fragment interpretacji utworu autorstwa Teresy Kostkiewiczowej)</p>	<p>Wybrane wskazówki interpretacyjno-metodyczne zawarte w książce nauczyciela:</p> <ul style="list-style-type: none"> wysłuchanie utworu Norwida, swobodne wypowiedzi uczniów, rozpoczęcie obserwacji od pytania: Wiersz opisuje, opowiada czy coś wyraża? (próba wydobywania paraboliczności liryku), Kto? Gdzie? Co robi? (I i II tercyna): Bóg; nad Weroną; patrzy na ruiny, zrzuca gwiazdę, spadająca gwiazda – <i>Słownik symboli</i>, analiza porównawcza postaw cyprysów i ludzi (tabelka), Wniosek: Liryk Norwida jest przypowieścią o zrozumieniu, wybaczeniu, miłości Boga. Czy da się określić, po czyjej stronie opowiada się podmiot liryczny wiersza-przypowieści? (autorki odsyłają do innych interpretacji – B. Chrzastowskiej i S. Wyslouch oraz M. Ingłota; uprzedzają ponadto, że wypowiedzi uczniów spowodują konieczną korektę w scenariuszu działań analitycznych nauczyciela) 	<p>1. Wyodrębnij części kompozycyjne wiersza i nadaj im tytuły. Czy podział, jakiego dokonałeś, jest zgodny z podziałem utworu na cztery strofy?</p> <p>2. Na co mówiący zwraca uwagę w pierwszej części? Czy łatwo sobie wyobrazić ukazany w niej poetycki obraz? Spróbuj go opisać, przybliżyć atmosferę, nastrój. Jakich określeń użyjesz w tym celu?</p> <p>3. Czy cyprysy traktowane są w utworze tylko jako gatunek konkretnej rośliny? A może kryje się pod tym obrazem głębsza treść? Co może znaczyć „Iza przeciekająca groby”?</p> <p>4. Zastanów się nad racją ludzi. Czy gwiazda to kamień? Czy tylko kamień? Co wynikałoby z faktu, że nikt nie czeka na lży-kamienie?</p> <p>5. Kto ma rację – cyprysy czy ludzie? Czy znajdziesz w wierszu jednoznaczna ocenę, wyraźną sugestię, pozwalającą odpowiedzieć na to pytanie? Posłuchaj uważnie, jak brzmią dwie ostatnie zwrotki wiersza. W której odczuwasz więcej melodyjności, ciepła i delikatności? Jakimi środkami poeta to osiągnął? Co może wynikać z analizy instrumentacyjnej tych zwrotek?</p> <p>6. Jaki jest twoim zdaniem stosunek C. Norwida do racji uczucia i racji rozumu? Jaki jest wg ciebie jego stosunek do kochanków z Werony? Jaki jest twoim zdaniem stosunek poety do czasu, pamięci?</p>

Na stronach podręcznika *Do Itaki* poświęconych zadaniom pojawia się dodatkowy tekst, stanowiący podstawę porównania z utworem Norwida (monolog Romea, scena balkonowa). Uczeń, odpowiadając na pytania nie ma więc przed sobą obu tekstów, poza tym nie wie, czemu fragment dramatu Szekspira został potraktowany tak marginalnie. Zadania sterujące interpretacją porównawczą są banalne, niekiedy wręcz zbędne (w poleceniu mowa o monologu Romea, oczywiście jest zatem, kto mówi!). Niepokojące wydaje się zestawienie fragmentów na zasadzie „podobieństwa motywów” – w monologu pojawiają się bowiem słowa „gwiazdy” i „niebo”, jednak w zupełnie innym kontekście niż w utworze Norwida. Ponadto uczeń nie może odpowiedzieć na pytanie o stosunek Norwida do tragicznej historii Romea i Julii, jeśli nie zna treści dramatu. Autorzy zakładają więc, że zostanie on przeczytany w całości, nie ma bowiem – jak w przypadku pozostałych podręczników – ani większych fragmentów, ani streszczenia fabuły.

Wiele swobody pozostawiono programowo nauczycielowi korzystającemu z podręcznika *To lubię!*. Może on w dowolny sposób wykorzystać trafne sugestie interpretacyjne zawarte w książce nauczyciela lub też skorzystać z innych proponowanych przez autorki opracowań. Wskazówki metodyczne pozwalają na dostosowanie toku lekcji do możliwości intelektualnych zespołu.

W podręczniku *Rozwinąć skrzydła* obserwujemy ciąg bardzo wnikliwych, trafnych zadań sterujących odbiorem lektury, jednak ich szczegółowość nieco męczy, bowiem narzucają tok interpretacji utworu. Autorki, zdając sobie sprawę z dyskusji wokół sposobu odbioru tekstu, piszą w podręczniku metodycznym:

Opinie na temat przydatności poleceń zamieszczanych pod każdym tekstem (czy w ogóle ich przydatności w podręczniku, z którego korzysta uczeń) są podzielone. Jedni uważają, że uczeń ma „przeżyć utwór literacki”, a nie sugerować się pytaniami utrudniającymi spontaniczny odbiór, i dlatego krytycznie oceniają podręczniki, w których są one obecne. Inni uznają, że poleceń nie powinno być dużo. Są też tacy (choć stanowią mniejszość), którzy twierdzą, że poleceń ma być jak najwięcej. [...] Zasadniczy problem polega nie na tym, czy jest ich dużo, czy mało, ale na tym, jakie one są i czemu służą.⁹

Sąd to z pewnością słuszny, warto zatem skupić się na jakości obudowy metodycznej, a nie tylko na sposobie jej wprowadzenia. Przecież pytania i polecenia mogą również służyć samodzielnemu ćwiczeniu sprawności polonistycznych ucznia, zatem powinny być przez autorów rzetelnie przemyślane. Przykłady zawarte w tabeli nr 4 skłaniają do refleksji. Z obserwacji zadań do innych tekstów wynika, że autorzy dbają na ogół o ciekawe i urozmaicone polecenia mające kształcić umiejętność wyrażania własnych sądów, gorzej natomiast przedstawiają się zadania skłaniające do obserwacji estetycznych walorów tekstów. Najczęściej bywają one schematyczne, szablonowe. Najtrudniej o funkcjonalne traktowanie wiedzy

teoretycznoliterackiej w analizie tekstu poetyckiego. Zdarzają się i takie zadania, jak towarzyszące utworowi Małgorzaty Hillar *Miłość (Do Itaki)*, w którym autorem, zajmującym się zagadnieniami typowo gramatycznymi wydaje się, że odkrywają tajemnice poetyki wiersza, warunkujące jego interpretację:

PRZECZYTAJMY – WYJAŚNIJMY – PRZEANALIZUJMY

[...]

3. Dokonaj podsumowania analizy wiersza, uzupełniając poniższy tekst:

Erotyk Małgorzaty Hillar *Miłość* zbudowany jest z wypowiedzeń. Podmiotem wszystkich wypowiedzeń jest słowo W wypowiedzeniach tych występuje orzeczenie....., w którym łącznik stanowi czasownik Orzecznikiem we wszystkich wypowiedzeniach jest rzeczownik Właściwe określenia miłości wyrażone są dopełniającymi.

Niepokój budzi też pozorowanie głębokiej analizy, której wiersz Małgorzaty Hillar właściwie w ogóle nie wymaga. Zastanawia fakt, że towarzyszy mu bardzo wiele zadań, podczas gdy przy trudniejszym znacznie i mającym większą literacką wagę wierszu *W Weronie* ograniczono się jedynie do trzech pytań, nie ułatwiających bynajmniej zrozumienia przesłania utworu.

Są też w podręczniku *Do Itaki* takie na przykład zadania:

1. Zinterpretuj tytuł wiersza Wisławy Szymborskiej *Pochwała złego o sobie mniemania*. Jak rozumiesz wiersz? Jakie zauważasz zależności między tytułem a wierszem?

Słusznie podkreślają mądrzy metodycy, że kompetencję interpretacyjną najlepiej kształcić na tekstach trudnych, wymagających uważnego obserwatora. Rzecz by się chciało jednak, trawstując poetkę: nic bardziej lekkomyślnego, niż pozostawienie ucznia z takim tylko poleceniem i pytaniem!

W tym też podręczniku pojawia się – wprawdzie tylko w pierwszej klasie – pomysł, mimo dobrych intencji, ryzykowny. Jest nim tzw. „zakładka” (skrzydełko tylnej okładki), zawierająca pomocne w analizie tekstu, „uniwersalne” pytania:

- Kto mówi?
- Jak nazwiesz tę postać?
- Ze względu na postać mówiącą nazwij rodzaj literacki
- Określ temat, tematykę utworu
- Jeżeli to możliwe, wskaż:
 - Kto jest bohaterem – jedna, dwie osoby...
 - Jak wyglądają bohaterowie – czy to ważne?
 - Kiedy to się dzieje...
 - Gdzie się to dzieje...
 - Najważniejsze wydarzenia
- Jak zbudowany jest świat przedstawiony?
- Jakie motywy kulturowe odnajdujesz w przeczytanym utworze?

Autorzy podręcznika tak oto tłumaczą swój pomysł:

Na zakończenie warto także osobno wspomnieć o oryginalnej propozycji, jaką stanowi umieszczona na skrzydełku książki „zakładka”. Zawiera ona schemat pytań służących przeprowadzeniu uproszczonej strukturalnej analizy utworu literackiego oraz wyszczególniony zestaw technik czytania tekstu (tu pominięty - przyp. A.M.) Posługiwanie się zakładką, przeznaczone przede wszystkim dla uczniów słabszych, ma na celu utrwalanie elementarnych nawyków świadomego i krytycznego czytania. Nie znaczy to oczywiście, że każde odwołanie do zakładki w *Pytaniach i poleceniach* należy traktować obligatoryjnie. „Zakładka” powinna być pomocą w czytaniu, a nie udręką¹⁰.

Wydaje się, że podstawowe pytania dotyczące struktury utworów są niezwykle istotne, podane jednak w takiej formie uczy schematyzmu, mogą też sprawić kłopot właśnie uczniom słabszym, nie na wszystkie bowiem znajdują oni w tekście odpowiedź.

Analizując podręczniki można zaobserwować, w jak różny sposób bywają wykorzystane popularne motywy lub też teksty od lat traktowane dość tradycyjnie. We wszystkich omawianych programach pojawiają się – zgodnie z *Podstawą programową kształcenia ogólnego* – fragmenty *Antygony*, jednak sposób ujęcia poruszanej problematyki jest za każdym razem inny. Również wokół dramatu Sofoklesa skupiono różnego rodzaju teksty kultury, co obrazuje tabela nr 5. Warto też porównać przykładowe zadania związane z działaniami twórczymi uczniów, które towarzyszą różnym fragmentom *Antygony*.

W podręczniku *Zrozumieć słowo* fragmenty *Antygony* umieszczono wśród tekstów, których wspólnym mottem są słowa Seneki: „Trzeba, żebyś żył dla innych, jeżeli chcesz żyć dla siebie”. W zadaniach dominują pytania dotyczące świata wartości i ludzkich postaw wobec innych. Wyraźne wydają się opozycje sprawiedliwość – niesprawiedliwość; cnota – przywara, altruizm – egoizm, dobro – zło. Przytoczony fragment (rozmowa Antygony z Ismeną) służy przede wszystkim porównaniu cech charakteru sióstr. Natomiast na pytanie o konflikt tragiczny w oparciu o ten fragment odpowiedzieć w pełni nie można. Zestawienia niektórych tekstów dają ciekawe możliwości interpretacji porównawczej, zupełnie jednak nie są wykorzystane w pytaniach kierowanych do uczniów. Wśród zadań praktycznych znajdujemy na przykład takie:

- 1 Napisz list, w którym zrelacjonujesz wydarzenia zawarte we fragmencie *Antygony* Sofoklesa.
2. Wyobraź sobie, że jesteś Antygoną, która krótko przemawia do swej siostry Ismeny. Napisz to przemówienie.

Tabela nr 5

<i>Zrozumieć słowo</i> kl. 3	<i>Do Itaki</i> kl. 2	<i>To lubię!</i> kl. 3	<i>Rozwinąć skrzydła</i> kl. 2
Rozdział <i>Człowiek, jego radości i zmartwienia</i>	Rozdział <i>Pycha i... pokora</i>	Rozdział <i>Żadnych kompromisów!</i>	Rozdział <i>Nieograniczona ludzka potęga?</i>
Sofokles Antygona (fragmenty)			
<p>Wśród innych</p> <ul style="list-style-type: none"> • A. Kamieńska <i>Wieża Babel</i> • M. Twain <i>Obraz</i> • A. Kamieńska <i>Był człowiek imieniem Hiob</i> • fragmenty <i>Legendy o świętym Aleksym</i> • J. Kochanowski <i>Psalm 15</i> • J. Iwaszkiewicz ***[<i>Jak latwo jest deptać upadłe wartości...</i>] • J. Smolec *** [<i>Nie uczcie mnie Ewangelii, ateści..</i>] • Landers <i>Niebo i piekło (przypowieść)</i> • E. Lipska <i>Takie czasy</i> • J. Brodski <i>Piosenka o Bośni</i> • J. Twardowski <i>Sprawiedliwość</i> • Z. Herbert <i>Pan Cogito o cnocie</i> • P. Bruegel Starszy <i>Cnoty</i> (fragmenty interpretacji obrazów) • Mantegna <i>Minerwa przeganiająca przywary</i> (reprodukcja) • S. Mrożek <i>Ktoś</i> • K. Leple <i>U lekarza</i> 	<p>Władca</p> <ul style="list-style-type: none"> • de Saint-Exupéry <i>Mały Książę</i> (planeta Króla) • J. Kochanowski <i>Pieśń XIV</i> [<i>Wy, którzy pospolitą rzeczą władacie...</i>] • S. Stabryła <i>Bohater tragiczny</i> (Kreon) • Cz. Miłosz <i>Z chłopaka król</i> • G. Orwell <i>Wielki Brat</i> 	<p>W obronie wartości...</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit o Edypie i Antygonie • rekonstrukcja treści i budowy <i>Antygony</i> Sofoklesa Wierność sobie • J. Anouilh <i>Antygona. Sztuka w jednym akcie</i> Ze względu na sławę • N. Szczepańska <i>Kucharki. Sztuka w jednym akcie.</i> 	<p>Uczę się ciebie, człowieku</p> <ul style="list-style-type: none"> • E. Bryll <i>Rekonstrukcja chóru Sofoklesowego</i> • C. Norwid <i>Fatum</i> • C. Norwid <i>Sfinks</i> • J. Liebert *** [<i>Uczę się ciebie, człowieku...</i>]

Autorzy podręcznika *Do Itaki* fragment dramatu Sofoklesa umieścili wśród tekstów poświęconych zagadnieniom władzy, dlatego wybór padł na monolog Kreona i rozmowę z Antygoną. Dyskusję na temat postaw władców umożliwiają teksty sąsiadujące, zadania wokół nich skupione dotyczą różnych systemów władzy, w tym również – totalitarnej. Taki układ umożliwia obserwację zagadnienia od czasów starożytnych po współczesność. Interesujące wydają się zadania twórcze, umieszczone pod hasłem ZASTOSUJMY:

1. Napisz opowiadanie rozpoczynające się od słów: „Zawsze miałem zaufanie do rozumu i siły”, w którym Kreon przedstawi i oceni swoje postępowanie.
2. Prawa boskie czy ludzkie? Jak żyć? Przygotuj i przeprowadź ankietę na powyższy temat. Rezultaty ankiety opracujcie w klasie.

W podręczniku *To lubię!* trzy sekwencje, z których każda czyni główną bohaterką Antygonę, pozwalają nie tylko poznać Sofoklesowski prawzór heroizmu tragicznego, ale dają szansę na zgłębienie różnych aspektów tej problematyki w ujęciu współczesnych autorów. Autorki eksponują moralny wymiar problematyki, a teksty stanowią punkt wyjścia do dyskusji o konformizmie, nonkonformizmie, dążeniu do sławy za wszelką cenę. Polecenie, które pojawia się w *Zadaniach dla Was*, jest bardzo rozbudowane, ale interesujące:

1. W jednej z powieści figurujących na Waszej liście lektur w niższych klasach, a mianowicie w *Bra-ciach Lwie Serce* Astrid Lindgren, postępowaniem głównych bohaterów kieruje między innymi taka myśl: „Są rzeczy, które się musi zrobić, bo inaczej nie jest się człowiekiem, tylko nędznym śmieciem”. Przeprowadźcie sondaż środowiskowy w celu ustalenia, jakie wartości są najwyżej cenione przez współczesnych nam ludzi. Dla zainicjowania rozmów możecie wykorzystać przytoczony cytat, prosząc o komentarz do niego. Opracujcie zebrany materiał, odtwarzając listę i ustalając hierarchię zadeklarowanych wartości, które w przekonaniu Waszych rozmówców gwarantują ich człowieczeństwu prawdziwą godność.

Autorka podręcznika *Rozwinąć skrzydła* krótki fragment *Antygony* sytuuje wśród tekstów kultury przybliżających rozumienie człowieka i jego kondycji przez starożytnych Greków. Słowa wypowiedziane przez Chór w stasimonie I, opatrzone znakiem zapytania, stają się mottem całego działu (*Nieograniczona ludzka potęga?*). Zadania dotyczące fragmentu dramatu skłaniają ucznia do porównań, rozważań, odwołują się do jego wiedzy. Oto jedno z nich:

1. Zastanów się, czy w znanych ci mitach greckich koncepcja człowieka była podobna do tej, którą poznałeś w pieśni chóru. W razie potrzeby sięgnij do mitologii, przypomnij sobie bohaterów *Iliady* i *Odysei*. Możesz także wykorzystać wiadomości z historii starożytnej Grecji i wypowiedź Zygmunta Kubiaka, autora *Mitologii Greków i Rzymian*.

Przytoczone przykłady zadań cechuje różnorodność, mają też zróżnicowany stopień trudności. Ważne wydaje się zarówno uwzględnienie w nich umiejętności przekształcania stylistycznego tekstu, jak i form działań twórczych (ankieta, sondaż środowiskowy). Zadania tego typu pozwalają wniknąć w omawianą problematykę oraz odnaleźć ją we współczesności.

Zadania dydaktyczne okazały się w ocenach nauczycieli analizujących podręczniki elementem wyraźnie je różnicującym. Najkorzystniej oceniono pytania i polecenia zawarte w podręcznikach *Rozwinąć skrzydła* oraz *To lubię!* (w tym ostatnim można je wyprowadzić z sugestii interpretacyjnych zawartych w książce nauczyciela). W pozostałych podręcznikach zdecydowanie lepiej wypadają zadania wymagające od uczniów twórczych, praktycznych działań niż te, które dotyczą analizy i interpretacji tekstów.

4. IKONOGRAFIA

Wszystkie omawiane podręczniki cechuje urozmaiconą szata graficzna. Założenia *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* i *Standardów wymagań egzaminacyjnych* każą jednak zastanowić się nad funkcjonalnością niewerbalnych przekazów zawartych w książkach adresowanych do gimnazjalistów. Wszystkie teksty kultury są w wymienionych dokumentach traktowane równorzędnie; uczeń zaś winien się wykazać umiejętnością ich czytania na poziomie dosłownym, przenośnym i symbolicznym. Warto przytoczyć tu słowa autorek programu *To lubię!*, który jako pierwszy potraktował materiał ikonograficzny w nowatorski sposób:

Zamieszczone w podręczniku materiały ikonograficzne:

- stanowią samodzielne teksty pobudzają do refleksji,
- wnoszą w omawianą problematykę nowe treści i wartości,
- zawsze pozostają w korelacji bądź z hasłem naczelnym rozdziału, bądź z omawianym tekstem literackim,
- są przedmiotem lektury i analizy – wymagają odczytania i interpretacji¹¹.

Stanisław Bortnowski w artykule poświęconym prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych¹² wymienia cztery modele ujęcia tych niewerbalnych przekazów. Jego zdaniem dominuje model ilustracyjny, ikonografia bywa też traktowana jedynie jako upiększenie, czasem – zaskakuje niezbornością, rzadziej – uczy i jest traktowana kontekstowo.

Podręcznik *Zrozumieć słowo* wydany jest na kredowym papierze, a ten zapewnia znakomitą jakość reprodukcji, zdjęć i rysunków. Są one bardzo wyraźne, widać szczegóły i detale nawet na rycinach niewielkich rozmiarów. Jakość

reprodukcji, ich ilość i rozmieszczenie stanowi zdaniem nauczycieli mocną stroną podręcznika „Arki”. Autorka zadbała o to, by nie stały się one jedynie ozdobą książki, ale stanowiły integralną część zamieszczonych tekstów, swoisty komentarz do nich. Znaleźć tu można reprodukcje różnych rozmiarów – od niewielkich do dużych, zajmujących całą stronę, opatrzonych niekiedy komentarzem historyka sztuki (np. *Fazy życia Caspara Davida Friedricha* w podręczniku do kl. I, czy *Trzy okresy życia kobiety Gustawa Klimta* w podręczniku do kl. II). Daje to nauczycielowi i uczniom możliwość prześledzenia różnych realizacji malarskich jednego motywu (np. wieża Babel, motywy bożonarodzeniowe i wielkanocne w malarstwie, cykl „Cnoty”) lub wykorzystania obrazu jako samodzielnego „bohatera” lekcji, obiektu samodzielnego działań uczniów. Niepokoi brak informacji o autorach reprodukcji zamieszczonych na stronach tytułowych rozdziałów (znajdują się one jedynie na odwrocie strony tytułowej). Nie zawsze trafne i funkcjonalne wydają się ilustracje zamieszczone obok utworów literackich. Wykonane specjalnie dla potrzeb podręcznika, pełnią jedynie rolę barwnych ozdobników.

Rozwiązania plastyczne przyjęte w podręcznikach *Do Itaki* często nawiązują do bliskiej współczesnej młodzieży poetyki wideoklipu, czyli kultury masowej. Układ ten jest zdaniem autorów celowy, zderza współczesność z tradycją. Nauczyciele jednak są zdania, że natłok ikonografii przytłacza, męczy, niekiedy niczemu nie służy. Zdarza się, jak w przypadku plakatu spektaklu *Romeo i Julia*, że ten sam graficzny element powtórzony jest na stronach zawierających zadania, mimo że żadne z nich się do niego nie odnosi, razi również brak informacji o autorach ilustracji czy pochodzeniu fotografii. Pojawiające się na marginesach graficzne ozdoby pogłębiają wrażenie chaosu, niezborności, o której pisze Bortnowski.

Autorki podręczników *To lubię!* niewerbalne teksty kultury traktują zgodnie z przyjętymi założeniami – przede wszystkim jako przekazy wymagające analizy i interpretacji. Oprócz reprodukcji znanych dzieł światowego malarstwa i rzeźby w książkach znajdują miejsce rysunki, collage, fotografie, plakaty fotomontażowe, a także komiksy i żarty rysunkowe. Ich układ i zestawienie z utworami literackimi, dla których stanowią kontekst, skłania do refleksji. O tym, że umieszczenie każdego z wymienionych elementów ikonograficznych jest celowe i przemyślane, świadczy również fakt, iż zawsze towarzyszy mu propozycja sposobu wykorzystania, zawarta w książce nauczyciela.

Ikonografia w podręczniku *Rozwinąć skrzydła* jest niezwykle starannie dobrana, co podnosi jego jakość i zapewnia atrakcyjność odbioru. Ilustracje w nim zamieszczone zawsze tematycznie wiążą się z rozdziałem i interpretowanym tekstem literackim. O wadze materiału ikonograficznego przesądza jego ilość, różnorodność (reprodukcje obrazów, fotografie rzeźb, pomników, dzieł architektury), jakość. Wśród twórców znaleźli się artyści dawni, jak i współcześni, polscy i obcy.

Ilustracje oprócz tego, że upiększają, pełnią wiele różnych funkcji. Przede wszystkim wyjaśniają i uzupełniają oraz komentują tekst literacki. Służą też jako pretekst do dogłębnej kulturowej refleksji. Bardzo często traktowane są jako samodzielne teksty, będące przedmiotem analizy. Zdaniem Teresy Michałkiewicz ikonografia ma ułatwić odczytanie dzieła, ale zarazem sprzyjać uświadomieniu uczniowi cywilizacyjnych i kulturowych przeobrażeń. Różnorodność plastycznych przedstawień pozwala na zrozumienie kodu sztuki, czytanie symbolu i uczestniczenie w kulturze.

5. WNIOSKI

Analiza wymienionych w niniejszym opracowaniu przykładów skłania do refleksji nad różnorodnością propozycji kierowanych do gimnazjalistów i ich nauczycieli. Na zakończenie warto więc zapytać o odbiorcę omówionych podręczników. Jaki powinien być absolwent szkoły podstawowej, by mógł sprostać postawionym przed nim zadaniom? Wydaje się, że nie wszystkie programy dostosowane są do możliwości ucznia przeciętnego. Należy zdawać sobie z tego sprawę przy wyborze podręczników. Tu rolę nauczyciela byłoby rozpoznanie u początków edukacji gimnazjalnej (np. w adaptacyjnym okresie „przedpodręcznikowym”) poziomu możliwości jej uczestników i dopiero po analizie wyników tej wstępnej diagnozy – ewentualne dokonanie wyboru podręcznika nieco trudniejszego, według zasady: „mocniejszy jestem, cięższą podajcie mi zbroję”.

Przypisy

¹ Artykuł powstał z inicjatywy dr Gertrudy Wichary. Dyskusja nad podręcznikami odbywała się w Dolnośląskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu przy udziale wrocławskich nauczycieli akademickich, członków Towarzystwa Literackiego: Prof. Prof. Władysława Dynaka, Henryka Gradkowskiego, Mieczysława Ingłota oraz Mariana Ursela. Szczegółowe analizy poszczególnych podręczników przygotowali nauczyciele języka polskiego: **Krystyna Jagoszewska, Jolanta Krajewska, Anna Maćkowska, Elżbieta Skotnicka** i kierownik Zakładu Dydaktyki Języka Polskiego Uniwersytetu w Opolu, **Bożena Olszewska**. Całość zebrała i opracowała pod redakcją **Gertrudy Wichary** Anna Maćkowska.

² B. Myrdzik, *Koncepcje edukacji kulturalnej w wybranych podręcznikach gimnazjalnych*, „Nowa Poliszczyna” 2002, nr 1, s. 34.

³ M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, „*To lubię!*”. *Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum*, Kraków 1999, s. 7.

⁴ „*Do Itaki!*”. *Poradnik metodyczny dla nauczyciela*, Kraków 2000, s. 91–92.

⁵ Z. Uryga, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dzisiaj – jutro*. Red. B. Chrzastowska, Poznań 1991.

⁶ Z. A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury* [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wyśtouch, Poznań 1998, s. 108-109.

⁷ Ibidem, s. 111.

⁸ Z. Uryga, op. cit., s. 30.

⁹ T. Michałekiewicz, E. Wierzbicka-Piotrowska, *Poradnik metodyczny. „Rozwinąć skrzydła”*, klasa 1, Warszawa 2001, s. 8-9.

¹⁰ „Do Itaki”. *Poradnik metodyczny dla nauczyciela*, Kraków 2000, s. 97.

¹¹ B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, „*To lubię!*” *Książka nauczyciela*, Kraków 1994, s. 29.

¹² S. Bortnowski, *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych* [w:] *Literatura i jej okolice*, DODN, Wrocław 2002.