

## PRÓBY POSZUKIWAŃ KRYTERIÓW BUDOWY POPRAWNEGO PODRĘCZNIKA SZKOLNEGO I KATECHETYCZNEGO

E. Czernichowski pisze, że „język podręcznika, jego słownictwo, budowa zdań, sposób wypowiedzania się dostosowany do poziomu umysłowego ucznia odgrywają ważną rolę, gdyż stanowią konieczny warunek właściwego tworzenia pojęć u dzieci i rozumienia przezeń tekstu”<sup>1</sup>.

Wielu współczesnych dydaktyków polskich zgadza się z twierdzeniem autora, że styl podręcznika szkolnego powinien być żywy, plastyczny i łatwo zrozumiały dla adresata. Podręcznik nie powinien zawierać słów zbędnych oraz niezrozumiałych dla ucznia, pustych, pod które ten nie podkłada żadnych treści, wyrażen czy pojęć<sup>2</sup>.

K. Sośnicki podaje ogólną zasadę dydaktyczną, odnoszącą się do nauczania szkolnego. Jest to postulat, aby nauka szkolna, posługująca się językiem zbliżonym do języka potocznego ucznia, przestrzegała jednak jego poprawności i aby podnosiła język nauczania na wyższy poziom<sup>3</sup>. Tym wyższym poziomem ma być ogólnonarodowy język literacki i język naukowy każdego z nauczanych przedmiotów<sup>4</sup>, który nie może rezygnować ze swoich podstawowych terminów, wymagających jednak pomocy ze strony nauczyciela. Jest to zgodne z ogólną zasadą, jaką wysuwają psychologowie, by podnoszenie na wyższy poziom języka ucznia odbywało się stopniowo, z nieznacznym przekraczaniem zasobu pojęciowego,

<sup>1</sup> *Ogólne zasady budowy podręcznika szkolnego*. „Nowa Szkoła” 1957 nr 4 s. 378.

<sup>2</sup> Tamże s. 378; W. Okoń: *Funkcje i treść podręcznika szkolnego*. „Nowa Szkoła” 1966 nr 4 s. 16; K. Sośnicki: *Ogólne założenia podręczników szkolnych*. Warszawa 1962 s. 85 n.

<sup>3</sup> Sośnicki, jw. s. 71.

<sup>4</sup> Tamże s. 75—77.

jakim dziecko włada, umożliwiając dalszy rozwój języka<sup>5</sup>. U tych samych autorów znajdujemy często ubolewanie, że — niestety — wiele naszych podręczników nie odpowiada tym normom<sup>6</sup>.

Nieadekwatność pojęć używanych w podręcznikach, przypadkowość doboru treści i nieudolność metod dydaktycznych, stosowanych w szkole, spowodowały już w latach pięćdziesiątych burzliwą dyskusję na łamach prasy i czasopiśmiennictwa fachowego<sup>7</sup>. Krytyka, rozpoczęta przed 20 laty, trwa z różnym nasileniem do dnia dzisiejszego<sup>8</sup>. Nie jest ona jednak bezowocna. Była bowiem jedną z przyczyn częściowej zmiany modelu szkoły ogólnokształcącej i nowej redakcji podręczników, obowiązkowo wprowadzanych do szkoły w latach sześćdziesiątych.

Trzeba jednak zauważyć, że w ostatnio wydanych podręcznikach szkolnych zwrócono większą uwagę na treść i przystosowanie się do ogólnych przemian cywilizacyjnych niż na stronę psychologiczną. Dlatego też niektórzy ze współczesnych współautorów nowych podręczników uskarżają się nadal na „nieuwzględnianie wieku czytelnika, jego dotychczasowych doświadczeń i wiadomości, zasobu znanych mu słów, sposobu myślenia, zainteresowań itp.”<sup>9</sup> Można też wyczytać takie stwierdzenia, że współcześnie używane polskie podręczniki szkolne „są bardziej podobne do tomów naukowej encyklopedii niż do książki ucznia”<sup>10</sup>.

Dyrektor PZWS doc. dr T. Parnowski wyraźnie nad tym ubolewa pisząc: „Trapi także redaktorów i nauczycieli sprawa przystępności i zrozumienia podręcznika od strony zasobu pojęciowego i słownikowego ucznia. Niestety, nie prowadzimy badań z tego zakresu, a to, co usiłujemy czynić (np. na Uniwersytecie Warszawskim), jest dopiero w załączku. Toteż zarówno nasze czasopisma dla dzieci i młodzieży i książki im poświęcone, jak wreszcie podręczniki, oparte są na praktyce, wy-

---

<sup>5</sup> W. Flower: *Rola oddziaływań zewnętrznych w uczeniu się wpływającym na rozwój we wczesnym dzieciństwie*. Tłum. z ang. „Psychologia Wychowawcza” T. 10: 1967 nr 4 s. 388—390.

<sup>6</sup> T. Parnowski: *Z naszych doświadczeń nad unowocześnieniem podręczników*. „Nowa Szkoła” 1966 nr 4 s. 20; tenże: *Ośrodek Doskonalenia Podręczników Szkolnych*. „Przegląd Pedagogiczny” 1971 nr 2 s. 17—20; Okoń, jw. s. 16.

<sup>7</sup> W sprawie krytyki podręczników i programów szkolnych, prowadzonej w r. 1953 na łamach prasy, napisali artykuł sumujący M. Pęcherski i R. Radwiłowicz: *Dyskusja nad programami i podręcznikami dla szkoły ogólnokształcącej*. „Nowa Szkoła” 1954 nr 4 s. 39—51.

<sup>8</sup> Dalszą dyskusją na temat podręczników szkolnych zajmują się czasopisma specjalistyczne: „Nowa Szkoła”, „Życie Szkoły”, „Przegląd Pedagogiczny” itp.

<sup>9</sup> J. Hawlicki: *Jeszcze w sprawie ulepszenia podręczników*. „Nowa Szkoła” 1969 nr 2 s. 20 n.

<sup>10</sup> Tamże s. 20.

czuciach i doświadczeniach redaktorów i autorów”<sup>11</sup>. Trzeba by także dodać, że badania „załączkowe” zrozumiałości i przystępności podręczników szkolnych dla uczniów są bardzo fragmentaryczne i różnoaspektowe<sup>12</sup>. Brak badań kompleksowych i wystarczająco pewnych. Niemniej krytyka podręczników w ostatnim dwudziestoleciu uświadomiła społeczeństwu wagę problemu i pobudziła pedagogów i dydaktyków do poszukiwań. Zaczęto szukać normatywów dobrego podręcznika szkolnego. Powstał też przy wydawnictwie PZWS specjalny Ośrodek Doskonalenia Podręczników, powołany decyzją Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 7 X 1970 r.<sup>13</sup>

W poszukiwaniu normatywów dobrego podręcznika, w ciągłej kon-

---

<sup>11</sup> Parnowski: *Z naszych doświadczeń nad unowocześnieniem podręczników* s. 21.

<sup>12</sup> Próbę ustalenia pewnych normatywów do badań podręczników zaprojektował K. Kreutz (*Jak badać, czy uczniowie rozumieją podawany materiał nauczania*. „Nowa Szkoła” 1966 nr 11 s. 29—33). Jest to tzw. metoda szczegółów pozytywnych, polegająca na zadawaniu dzieciom szeregu pytań odnośnie do rozumienia tekstów podręcznika — nie tylko całych zdań, ale i poszczególnych wyrazów. Małą próbkę wykorzystania tej metody do badań tekstu podręcznika pokazała M. Brachacka (*Tekst podręcznika „na warsztacie psychologa”*. Tamże 1962 nr 5 s. 20 n.). Metoda ta — ze względu na niełatwe jej stosowanie w szkole — nie znalazła dotąd szerszego oddźwięku.

Inne badania podręczników szkolnych prowadzili: J. Konopnicki (*Normy dla testów słownikowych w szkole podstawowej*. Tamże 1968 nr 9 s. 39—42 i wraz z M. Ziębą: *Badania słownikowe dla klas III do VII szkoły podstawowej i ich zastosowanie*. Wrocław 1968); M. Matulka (*Próba analizy treści podręczników*. „Nowa Szkoła” 1969 nr 5 s. 31—35). Autorka próbowała analizować podręczniki szkolne metodą „Ruleg”; I. Skrzyński (*Rozumienie pojęć historycznych przez uczniów*. Tamże nr 11 s. 32—36); M. Chmura, U. Napiórkowska, J. Nowak (*Z badań nad słownictwem dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*. „Życie Szkoły” R. 25: 1970 nr 7/8 s. 21—26); S. Szuman (*Rozwój treści słownika dzieci*. „Studia Pedagogiczne” 1955 T. 2 s. 1—75); B. Wilgocka-Okoń (*Zasób umysłowy dzieci dawniej i dziś*. Warszawa 1967).

Jeszcze inni badali pojęcia stosowane w podręcznikach szkolnych poprzez statystyczne obliczanie słów występujących w danych podręcznikach: E. Teklińska (*Z badań nad słownictwem podręczników szkolnych. Analiza porównawcza słownictwa podręczników kl. I i kl. II*. „Życie Szkoły” R. 27: 1972 nr 2 s. 111—121); J. Timofiejuk (*Z badań nad słownictwem podręczników szkolnych*. Tamże R. 26: 1971 nr 4 s. 239—245. Autorka przeprowadza analizę statystyczną słownika frekwencyjnego w *Elementarzu* M. Falskiego i w *Literach* F. Przyłubskiego. Porównuje też oba podręczniki pod względem jakościowego przystosowania słownika do umysłowości dziecka rozpoczynającego naukę szkolną).

<sup>13</sup> Parnowski: *Ośrodek Doskonalenia Podręczników Szkolnych* s. 16; tenże: *Rodowód Ośrodka Doskonalenia Podręczników Szkolnych*. „Nowa Szkoła” 1971 nr 5 s. 23—26.

frontacji podobnej problematyki z innych krajów<sup>14</sup> oraz w oparciu o osiągnięcia rodzime zwrócono uwagę na następujące zagadnienia dotyczące podręcznika szkolnego w ogóle:

1. funkcje podręcznika szkolnego
2. właściwości struktury i metody opracowania podręcznika
3. właściwości podręcznika pod względem językowym i formy zewnętrznej.

Ze względu na ogólne założenia wydaje się, że wypadałoby (przynajmniej w zarysie) przyjrzeć się z bliska tej problematyce. Nie powinna bowiem ona być obca także podręcznikom do nauczania religii.

### Funkcje podręcznika

Ze względu na 3 czynniki występujące w procesie nauczania (uczeń, podręcznik, nauczyciel) dydaktycy w różny sposób określali rolę podręcznika. Po prostu zależało to od aspektu spojrzenia, od podkreślenia zadań podręczników względem ucznia lub nauczyciela<sup>15</sup>.

Mimo bowiem zdecydowanego odcięcia się od metodycznego poradnika dla nauczyciela (nazywanego niekiedy podręcznikiem dla nauczyciela) podręcznika dla ucznia, ten ostatni pozostaje nadal w roli dialektycznej między uczniem a nauczycielem<sup>16</sup>. Ta pośrednicząca rola wyznacza mu miejsce między dziełem naukowym a samouczkiem. Wydaje się to zrozumiałe, gdyż „podręcznik przenosi naukę ze sfery wysokiego naukowego myślenia do myślenia dopiero rozwijającego się”<sup>17</sup>. Podręcznik jest więc książką popularyzującą wiedzę w sposób przystosowany do możliwości umysłowych dziecka. W ten sposób pokolenie ludzi dorosłych usi-

---

<sup>14</sup> W ruchu doskonalenia podręczników szkolnych nie jesteśmy osamotnieni. Biorą w nim udział także inne kraje demokratyczne, np. NRD, Czechosłowacja, Rumunia, Jugosławia. Nie jest on też obcy krajom Europy Zachodniej i Ameryki. Patronuje mu międzynarodowa organizacja UNESCO (por. R. d' Aetha: *Perspektywy badań pedagogicznych*. Tłum. z ang. „Nowa Szkoła” 1971 nr 1 s. 1—5).

<sup>15</sup> Na przykład w metodzie Freineta, w tzw. metodzie swobodnego nauczania, w ostatnich latach lansowanej w wielu naszych szkołach podstawowych, nie bierze się pod uwagę podręcznika szkolnego. Bazą podstawową, na której opiera się nauczanie według tej metody, są zainteresowania ucznia i jego aktywność. (H. Semenowicz: *Poetycka twórczość dzieci na lekcjach języka polskiego w klasach: I—IV*. „Życie Szkoły” 1970 nr 1 s. 23—42; taż: *Poetycka twórczość dziecka*. Warszawa 1973).

Niekiedy też, według założeń szkoły aktywnej, nauczanie cały ciężar dydaktyczny przerzuca na nauczyciela, przydzielając podręcznikowi rolę marginesową.

<sup>16</sup> Sośnicki, jw. s. 59.

<sup>17</sup> Tamże.

łuże przy współudziale szkoły przekazać zastaną wiedzę i kulturę młodemu pokoleniu.

Ponieważ podręcznik jest adresowany do wielu uczniów na danym etapie wieku i rozwoju, powinien być przystosowany do przeciętnego poziomu umysłowego uczniów danej klasy. Jego celem nie może być indywidualizacja przekazu zawartych w nim wiadomości — jest to zadanie nauczyciela<sup>18</sup>.

Z. Mysłakowski uważa, że z wielości funkcji, jakie powinien spełniać podręcznik w procesie nauczania, najważniejsza jest „pomocniczość podręcznika jako środka”<sup>19</sup>. Według niego „podręcznik ma służyć do utrwalania, organizowania i wykończenia tego, co już zostało przeżyte i jako przeżycie psychiczne istnieje, niekiedy w formie bardzo swoistej, w systemie personalnym ucznia. To zadanie powinno wyznaczyć jego właściwości”<sup>20</sup>.

W. Okoń natomiast uważa, że ma on być „przewodnikiem ucznia w świecie poznania”. Wyznacza więc podręcznikowi funkcję „uzupełniającą” nauczanie<sup>21</sup>. Główna funkcja podręcznika, według koncepcji Okonia, dzieli się na 4 funkcje szczegółowe. Są to: funkcja informatywna (w sensie szerokim — jaki określa cybernetyka), transformacyjna (konfrontująca wiedzę teoretyczną z nastawieniem praktycznym), badawcza i samokształceniowa<sup>22</sup>.

Choć Okoń wydaje się mieć własną koncepcję podręcznika szkolnego dla ucznia, jednak wymienione przez niego funkcje są współbieżne z funkcjami, które bardziej szczegółowo wypunktowują inni autorzy. Na przykład E. Czernichowski wymienia aż 8 funkcji podręcznika:

1. Podręcznik powinien być podstawowym źródłem wiadomości, umiejętności i nawyków, jakie powinien uczeń osiągnąć
2. Jest on zasadniczym wykładnikiem programu nauczania, choć nie musi kurczowo trzymać się programu
3. Podręcznik ma pomagać nauczycielowi w organizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej, nigdy natomiast nie może go zastąpić
4. Jest narzędziem pracy ucznia
5. Pozostaje jednym z ważnych czynników wpływu wychowawczego
6. Pozostaje niezastąpioną pomocą dla ucznia w jego pracy domowej

<sup>18</sup> Tamże s. 58.

<sup>19</sup> *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936 s. 66.

<sup>20</sup> Tamże s. 71.

<sup>21</sup> Okoń, jw. s. 11.

<sup>22</sup> Tamże s. 12; tenże: *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Pod. red. T. Parnowskiego. Warszawa 1973 s. 77 n.; C. Kurpisiewicz: *Metody programowania dydaktycznego i ich zastosowanie przy budowie podręcznika*. Tamże s. 106 n.

7. Pokazuje uczniowi drogę do samodzielnego myślenia i uczenia się
8. Jest podstawą do samokształcenia ucznia <sup>23</sup>.

### Właściwości struktury i metody opracowania podręcznika

O wartości podręcznika decyduje jego treść i właściwy — dostosowany do możliwości umysłowych dziecka i zachowujący prawidłowości nauczania — jej układ.

Kryteriami dydaktycznymi, którym powinna być podporządkowana treść podręcznika, są: dokładność naukowa, obiektywność, systematyczność, związek z życiem i aktualizacja <sup>24</sup>.

Dokładność naukową i obiektywizację treści podręcznika można by mierzyć za pomocą analizy treści, zdań i pojęć zawartych w podręczniku, a następnie — przez porównanie ich z obiektywnymi treściami i pojęciami danej dyscypliny wiedzy. Okoń, podchodząc do tego zagadnienia od strony formalnej, każe zliczyć w podręczniku zdania opisujące, wyjaśniające i normatywne oraz ustalić ich stosunek do siebie. Uważa też, że duża przewaga jednego z tych rodzajów zdań świadczy o nie najlepszym doborze treści podręcznika, o jej „niestrawności” dla ucznia <sup>25</sup>. Ogólnie też trzeba stwierdzić, że na różnych poziomach nauki szkolnej należy poprzestawać na takim rozumieniu treści, terminów i tez danej dyscypliny wiedzy, jakie jest dostępne uczniowi i jakie wystarcza do ich powszechnego rozumienia <sup>26</sup>.

Dobry podręcznik szkolny, o ile w sposób zamierzony ma być elementem wiodącym w nauczaniu, powinien zawierać w sobie treść ułożoną według pewnego wzorca systematyki.

W zależności od rodzaju podręcznika można odróżnić przewagę systematyki logicznej lub alogicznej <sup>27</sup>. W systematyce logicznej mogą zaistnieć dwa rodzaje układu treści w podręczniku:

- a) liniowy
- b) strukturalny.

W układzie liniowych treść jest podawana równorzędnie, bez wyróż-

---

<sup>23</sup> Czernichowski, jw. s. 369—372.

<sup>24</sup> Okoń, jw. s. 14; NB. Ponieważ autor ten sam artykuł opublikował jeszcze raz w dziele zbiorowym pod red. T. Parnowskiego (*Z warsztatu podręcznika szkolnego*), dla uniknięcia nieporozumień wyjaśniamy, że w dalszym ciągu naszych rozważań będziemy się powoływać na publikację wcześniejszą tego artykułu, tzn. w „Nowej Szkole”.

<sup>25</sup> Okoń, jw. s. 14.

<sup>26</sup> Sośnicki, jw. s. 64.

<sup>27</sup> Tamże s. 21—23.

miania zagadnień zasadniczych. W tym układzie treści następują po sobie w sposób łańcuchowy, bez wyodrębnienia treści merytorycznie ważniejszych<sup>28</sup>. W układzie natomiast logiczno-strukturalnym treści główne wybijają się w całości innych treści, którymi są obudowane, w sposób dośrodkowy. Podstawowe wiadomości mają układ liniowy. Inne treści — pochodne — odbudowują je w sposób dośrodkowy, pionowy. Takie ujmowanie treści jest bardziej pogłębione<sup>29</sup>.

W układzie alogicznym w treści podręcznika jest zazwyczaj zachowana inna systematyka:

- a) środowiskowa
- b) cykliczna
- c) fazowa.

Tego rodzaju systematyka liczy się z możliwościami rozwojowymi dziecka. Ponadto w układzie treści podręcznika może często zachodzić systematyka celowa<sup>30</sup>.

Praktycznie w podręczniku klas początkowych powinna być zachowana systematyka środowiskowa, w której „punktem wyjścia są treści dostarczone przez najbliższe środowisko dziecka”<sup>31</sup>. Jednakże i tu powinno się honorować układ logiczny (nie zauważany przez dziecko) w doborze tematyki czerpanej ze środowiska.

W klasach średnich systematyka środowiskowa układu treści podręcznika powinna coraz wyraźniej zanikać na korzyść układu cyklicznego. W związku z coraz większą częstotliwością występowania wyższych abstrakcji i uogólnień właściwym układem treści wydaje się być układ cykliczny<sup>32</sup>. Ten z kolei powinien w wyższych klasach szkoły ogólnokształcącej ustąpić miejsca logicznemu układowi strukturalnemu<sup>33</sup>.

W zależności od rodzaju treści i jej układu w podręczniku Z. Mysłowski wyróżnia 3 typy podręczników:

- a) podręcznik właściwy — książka ściśle związana z programem i kursem danego przedmiotu
- b) książka traktowana jako lektura uzupełniająca

<sup>28</sup> Tamże s. 26 n.

<sup>29</sup> Tamże s. 29.

<sup>30</sup> W doborze i układzie treści systematyka celowa nie liczy się ze stopniowaniem trudności. W podręcznikach układanych według tej systematyki ważna jest tylko treść naukowa, nastawiona na cele teoretyczne lub praktyczne (Sośnicki, jw. s. 37—42).

<sup>31</sup> Tamże s. 44.

<sup>32</sup> Układ cykliczny jest układem o charakterze psychologicznym. Polega on na dawkowaniu nauki z uwzględnieniem stopniowania trudności. We wszystkich cyklach występuje zasadniczo prawie jednakowa treść podstawowa, która w cyklach wyższych jest coraz dokładniejsza i coraz głębiej opracowana (tamże s. 35).

<sup>33</sup> Tamże s. 45.

c) książki podręczne — encyklopedie, słowniki itp. <sup>34</sup>

Okoń za podręczniki właściwe uważa:

a) podręcznik uniwersalny — w sposób systematyczny ukazuje on za pomocą tekstu i oznaczeń graficznych daną dziedzinę rzeczywistości, pomysły badawcze, ćwiczenia i zadania praktyczne;

b) podręcznik do ćwiczeń i zajęć praktycznych

c) podręcznik programowany <sup>35</sup>.

Każdy typ podręcznika może na swój sposób spełniać wyżej omówione funkcje. Najbardziej harmonijnie powinien wypełniać swoje zadania typ podręcznika uniwersalnego, podczas gdy podręcznik systematyczny i programowany wyraźnie akcentują funkcję informatywną <sup>36</sup>.

### **Właściwości podręcznika pod względem językowym i formy zewnętrznej**

Podręcznik powinien dysponować słownictwem znanym dziecku i podawać nowe wyrażenia i pojęcia w dawkach możliwych do zrozumienia, opanowania i wyuczenia się w miarę upływu lat nauki i rozwoju umysłowego uczniów. Musi się jednak liczyć z tym, że nowy zasób słów, które uczeń zdobywa w procesie nauczania, nie posiada pełnego znaczenia, pełnej treści, jaką podkłada pod te terminy dana dyscyplina wiedzy. W procesie nauczania treść pojęć, zwłaszcza o wysokiej ogólności i abstrakcji, ulega coraz to nowym modyfikacjom, zmienia swoje znaczenie w rozwijającym się umyśle ucznia. Nie znaczy to jednak, że powinno się zaniechać ich używania do coraz pełniejszego, dokładniejszego ich nauczania. Trzeba jednakże zawsze dostosować treść przekazywanych pojęć do rozwoju umysłowego uczniów <sup>37</sup>. Podręcznik szkolny prawdopodobnie byłby niedostępny dla umysłowości ucznia, gdyby od razu próbował powiązać z terminami i wypowiedziami pełną ich treść — taką, jaką operuje nauka <sup>38</sup>. Z drugiej strony całkowite ograniczenie się do zasobu pojęciowego ucznia w danym wieku nie byłoby właściwym rozwiązaniem tak w nauczaniu słownym, jak i w układaniu treści podręcznika szkolnego. Po prostu byłby to przesadny pądocentryzm, nie inicjujący dalszego rozwoju pojęciowego u dziecka. Nieznaczące przekraczanie granicy możliwości rozumienia ze strony dziecka ze stanowiska dydaktycznego wydaje się konieczne, by nauczanie miało charakter wiodący. Równocześnie jednak należy pamiętać, że za-

<sup>34</sup> Z. Mysłakowski: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa 1964 s. 332.

<sup>35</sup> Okoń, jw. s. 12 n.

<sup>36</sup> Tamże s. 13.

<sup>37</sup> Sośnicki, jw. s. 63 n.

<sup>38</sup> Tamże s. 65.



sadniczym materiałem pojęciowym podręcznika i używanym przez nauczyciela powinien być ten, którym uczeń swobodnie dysponuje<sup>39</sup>.

Mysłakowski zwraca uwagę na to, że zasadniczy błąd popełnia też autor piszący podręcznik szkolny językiem, jaki „podpowiada” nauczycielowi. Podręcznik bowiem nie jest pisaną lekcją, lecz czynnikiem porządkującym i utrwalającym wiedzę zdobytą na lekcji<sup>40</sup>.

Ten sam dydaktyk zauważa, że wiele naszych podręczników wykracza przeciw tej zasadzie, usiłując językowo zastąpić nauczyciela. Dzieje się to wtedy, gdy podręcznik przemawia głosem nauczyciela, np. „Drogie dzieci! znacie już wszystkie strumyki i potoki, itd.”<sup>41</sup>

Wielka szkoda, że odnośnie do tak ważnej sprawy, jaki praktycznie powinien być język naszych podręczników na poszczególnych etapach rozwoju dziecka szkolnego, by był zrozumiały i pozostawał w roli wiodącej w procesie nauczania, tak mało u nas badań. Szkoda, że podręczniki szkolne i inne książki dla dzieci są pisane językiem, który autorom i redaktorom dyktuje zwykła zawodna ludzka intuicja<sup>42</sup>.

Problem bowiem odpowiedzialności języka podręcznika i języka dziecka jest niezmiernie ważny, gdyż właśnie język książki w szkole staje się podstawą porozumienia z uczniem, który z niego ma korzystać. Nieodpowiedni z punktu widzenia języka podręcznik może okazać się zupełnie bezwartościowy<sup>43</sup>. Często bowiem podręcznik uważany jest za dobry, ale odbiorca nie jest w stanie z niego korzystać z braku adekwatności między jego językiem a językiem podręcznika. Przyczyną takiego stanu rzeczy w przypadku podręczników szkolnych jest szeroko rozpowszechniony zwyczaj pisania podręcznika językiem ludzi dorosłych, bez uwzględnienia języka dziecka, dla którego podręcznik jest przeznaczony<sup>44</sup>.

Wydaje się, że bardzo przydatny w naszym kraju byłby słownik języka dzieci szkolnych, który uwzględniałby wiek dziecka i jego możliwości percepcyjne<sup>45</sup>. Taki słownik służyłby jako podstawa, jako pewna baza po-

<sup>39</sup> Tamże s. 71.

<sup>40</sup> *Nauczanie żywe a podręcznik* s. 66 nn.

<sup>41</sup> Tamże s. 374.

<sup>42</sup> Parnowski: *Z naszych doświadczeń nad unowocześnieniem podręczników* s. 21, 51.

<sup>43</sup> B. Prokić: *Badania psycholingwistyczne jako niezbędny element pracy nad językiem i stylem współczesnych podręczników*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego* s. 203 n.

<sup>44</sup> Tamże s. 204.

<sup>45</sup> Słownik dziecka szkolnego (wiek kl. II—VIII) ma już opracowany Jugosławia (Prokić, jw. s. 207). Słownikiem języka dziecka szkolnego, opracowanym dzięki kompleksowym badaniom psycholingwistycznym, dysponują również Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Wiadomość tę podajemy za rec. ks. J. Dajczaka pracy A. Jungmanna: *Katechetik. Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung*. Freiburg i. Br. 1955. „Collectanea Theologica” 1955 f. z s. 380—404.

jęciowa, na której można by oprzeć się przy pisaniu podręcznika szkolnego.

Warto też odnotować, że powszechnym życzeniem wszystkich dydaktyków jest postulat, by język podręcznika szkolnego był piękny, jasny, żywy, przykuwający uwagę ucznia i bliski życiu <sup>46</sup>.

Ponadto należy zauważyć, że ilustracje wykonane artystycznie, dostosowane do wieku i zainteresowań dziecka, są w podręczniku równie ważne jak i język. Wartość każdego podręcznika podnosi dodatkowo jego strona graficzna <sup>47</sup>.

Reasumując omawianie osiągnięć polskiej dydaktyki i pedagogiki świeckiej — ze szczególnym podkreśleniem sprawy przystosowania polskich podręczników szkolnych do możliwości percepcyjnych dziecka — należy stwierdzić, że są one widoczne, ale nie są na tyle rewelacyjne, by radykalnie zmieniły lub ulepszyły system nauczania szkolnego. Po prostu jesteśmy obecnie w punkcie centralnym poszukiwań dobrego i interesującego dziecko podręcznika szkolnego. Zmiany, jakie zauważa się w nowo wydawanych podręcznikach, wyrażają raczej tendencje aktualnego ruchu pedagogiczno-dydaktycznego, uwrażliwionego bardziej na dobór treści i metod dydaktycznych, a mniej na stronę psycholingwistyczną książki szkolnej.

### **Sprawa podstaw kompozycji dobrych podręczników do katechezy**

Osiągnięcia w dydaktyce szkolnej, a z drugiej strony — niepowodzenia szkolne oraz podręczników szkolnych — w jakiś sposób rzutują na przepowiadanie katechetyczne i na podręczniki do nauczania religii. Bezpośrednim powodem takiego związku jest prawdopodobnie tradycyjne powiązanie katechezy z nauczaniem szkolnym, a z drugiej strony ten sam podmiot-odbiorca, ci sami uczniowie podzieleni na klasy szkolne — tak podczas katechezy, jak i podczas nauczania szkolnego.

Problem wypracowania kryteriów — zwłaszcza w zakresie dostosowania językowego — które by stanowiły pewniejszą bazę przy opracowywaniu podręczników szkolnych, jest również problemem numer jeden dla współczesnej katechezy.

Trzeba jednak zauważyć, że w literaturze katechetycznej w naszym

---

<sup>46</sup> Okoń, jw. s. 16.

<sup>47</sup> Sośnicki, jw. s. 89—92; Parnowski: *Ośrodek Doskonalenia Podręczników Szkolnych* s. 32.

kraju na ten temat w ogóle się nie pisze<sup>48</sup>. Problem kryteriów opracowania podręcznika do religii dla dziecka — na odpowiednie klasy szkolne — jest także świeży w katechezie zachodniej. Na przykład w katechezie niemieckiej dopiero w latach siedemdziesiątych pojawiają się publikacje, w których poszukuje się właściwych zasad opracowania i krytyki podręczników szkolnych do religii. H. Halbfas bardzo wyraźnie stwierdza, że do dzisiaj brak teorii podręcznika szkolnego, a nawet brak badań na ten temat. Podobnie jak nasi dydaktycy piszący na temat teorii podręczników szkolnych, także i ten katechetyk RFN donosi, że podręczniki szkolne i katechetyczne są opracowywane na wycucie<sup>49</sup>.

Wprawdzie pojawiają się w RFN pewne publikacje podające różne propozycje teorii podręcznika dla katechizowanych dzieci<sup>50</sup>, jednak nie odbiegają one daleko od propozycji naszych dydaktyków, o których wspomnieliśmy wyżej. I tak np. G. Wiesner zwraca uwagę na dostosowanie podręcznika katechetycznego do wieku i możliwości psychicznych dzieci na różnych etapach ich rozwoju<sup>51</sup>. O funkcjach podręcznika w stosunku do systemu szkolnego, do samego ucznia i do grupy klasowej pisze Halbfas<sup>52</sup>. H. Heinemann postuluje oparcie teorii podręcznika religii dla dziecka o kryteria nauk humanistycznych, podlegających interpretacji językowej, uzupełnianych przez metody empiryczno-analityczne<sup>53</sup>.

Poszukiwania teorii podręcznika do religii dla dziecka w RFN wskazują wyraźnie na świeżość tej problematyki i na brak całościowych, konkretnych ujęć tego zagadnienia. Jest to sprawa bardzo pilna i czekająca na szczegółowe badania również w polskiej katechezie. Nasze bowiem podręczniki do nauczania religii są także wynikiem nie zawsze trafnej intuicji ich autorów i redaktorów. A ich dostosowanie językowe do odbiorcy (dziecko szkolne będące w ontogenetycznym rozwoju) pozostawia również wiele do życzenia.

<sup>48</sup> Na temat metodycznych podręczników dla katechety do katechizmu *Bóg z nami* ukazał się artykuł ks. W. Kubika SJ (*Profil dydaktyczny podręczników dla katechety*. W: *W kierunku prawdy*. Pod red. ks. bpa B. Bejze. Warszawa 1976 s. 359—377), w którym autor całkowicie opiera się na osiągnięciach dydaktyki szkolnej, niejako przenosząc je na teren katechezy.

<sup>49</sup> H. Halbfas: *Religionsbücher für Grundschule*. „Informationen zum Religionsunterricht” J. 6: 1974 nr 2 s. 1; tenże: *Zur Theorie des Schulbuches*. „Informationen zum Religionsunterricht” J. 7: 1975 nr 2 s. 19.

<sup>50</sup> Zob. H. Heinemann: *Das Elend der Religionsbuchkritik*. „Informationen zum Religionsunterricht” J. 7: 1975 nr 2 s. 25 nn.

<sup>51</sup> G. Wiesner: *Kriterien für die Erarbeitung und Beurteilung eines Schulbuches für Religionsunterricht*. „Informationen zum Religionsunterricht” J. 5: 1973 nr 4 s. 39 n.

<sup>52</sup> *Religionsbücher für die Grundschule* s. 2.

<sup>53</sup> Heinemann, jw. s. 27.

## La recherche des critères pour la rédaction d'un manuel scolaire et catéchétique

### RÉSUMÉ

Le but du présent article était de faire connaître au lecteur polonais les résultats des récentes recherches (effectuées au cours de 30 dernières années) visant le choix des critères pour la rédaction d'un manuel scolaire destiné aux enfants et aux jeunes et aussi l'élaboration d'un manuel de catéchisme.

Les manuels scolaires — rédigés généralement de façon peu accessible aux élèves — ont été l'objet d'une vive discussion dans la presse polonaise spécialisée et plus particulièrement dans les 20 dernières années. Il en est résulté l'élaboration de quelques principes théoriques touchant le manuel scolaire, émanant des didacticiens polonais tels que: E. Czernichowski, K. Sośnicki, Z. Mysłakowski, H. Okoń ainsi que de quelques autres. En 1970, l'on a créé en outre auprès du Département des Editions Scolaires un organisme spécial, le Centre pour le Perfectionnement des Manuels, dirigé par le prof. T. Parnowski.

Dans la recherche des principes normatifs d'un bon manuel, on a attiré l'attention sur les fonctions du manuel scolaire, sur les particularités de sa structure et de la méthode qu'il doit emprunter, sur les exigences de langue et de forme extérieure.

En dépit de maintes remarques appréciables et justes, la clarté de langue du manuel scolaire demeure toujours la question ouverte. L'enseignement polonais continue en effet à mettre l'accent plutôt sur le contenu et sur la méthode que sur la langue elle-même des manuels. Celle-ci reste toujours la langue des adultes; c'est la langue de diverses disciplines scientifiques, simplifiée parfois grâce à l'intuition plus ou moins heureuse des auteurs des manuels ou rédacteurs de ceux-ci.

Dans le domaine de l'enseignement catéchétique le problème des critères d'un bon manuel de catéchisme ne semble pas, pour le moment,

intéresser les spécialistes. La situation en Pologne est celle qui caractérise aussi les pays occidentaux où ces problèmes commencent à peine à être envisagés. Les recherches sur les critères d'un bon manuel de l'enseignement religieux effectuées en Allemagne Fédérale rejoignent celles des didacticiens laïcs en Pologne. Certaines publications parues ces dernières années semblent en témoigner; elles sont l'oeuvre des catéchistes allemands, tels que: H Halbfas, H Heinemann, G. Wiesner.

---