



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych : analiza lingwistyczno-statystyczna

Author: Anna Łobos

Citation style: Łobos Anna. (2018). Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych : analiza lingwistyczno-statystyczna. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Anna Łobos

**PODRĘCZNIKI
DO MUZYKI I PLASTYKI
DLA UCZNIÓW
SZKÓŁ PODSTAWOWYCH**

Analiza lingwistyczno-statystyczna



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO



**Podręczniki do muzyki i plastyki
dla uczniów szkół podstawowych**

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3769

50 lat
Uniwersytetu
Śląskiego
w Katowicach

Anna Łobos

**Podręczniki do muzyki i plastyki
dla uczniów szkół podstawowych**

Analiza lingwistyczno-statystyczna

Redaktor serii: Pedagogika
Ewa Wysocka

Recenzenci:
Krystyna Gąsiorek, Jolanta Nocoń

Spis treści

Wstęp	7
1. Podręcznik szkolny jako przedmiot badań naukowych	13
1.1. Pedagogiczne badania z teorii podręcznika	16
1.2. Lingwistyczne badania nad podręcznikiem szkolnym	22
1.3. Język podręcznika w badaniach statystycznych	30
1.4. Przedmiot i metody badań	36
2. Czytelność tekstu podręczników do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej	43
2.1. Indeks czytelności tekstu	44
2.2. Liczba wyrazów w jednym zdaniu	52
2.3. Liczba wyrazów trudnych w zdaniu	68
2.4. Indeks czytelności zdania	82
2.5. Porównanie indeksów czytelności tekstów podręczników do muzyki oraz do plastyki	93
2.6. Podsumowanie	96
3. Części mowy w podręcznikach do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej	99
3.1. Procentowy udział grup fleksyjnych i części mowy w tekście	102
3.2. Wskaźnik nominalności tekstu	107
3.3. Wewnętrzne zróżnicowanie grup fleksyjnych	117
3.4. Podsumowanie	125
4. Podstawowe komponenty informacyjne w podręcznikach do muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej	129
4.1. Sposoby wprowadzania nowej terminologii	129
4.2. Sposoby przedstawiania wiedzy faktograficznej	145
4.3. Podsumowanie	156
5. Nadawca i odbiorca w podręcznikach do muzyki i plastyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej	159
5.1. Retoryka dialogu w segmencie informacyjnym	160

5.2. Retoryka dialogu w segmencie pytań i poleceń dydaktycznych	174
5.3. Podsumowanie	181
6. Trwałość efektów kształcenia z muzyki i plastyki – z badań empirycznych	183
6.1. Muzyka i plastyka w nauczaniu dzieci i młodzieży w <i>Podstawie programowej</i>	184
6.2. Badania dotyczące wiedzy z muzyki	193
6.3. Badania dotyczące wiedzy ze sztuki	199
6.4. Podsumowanie	203
Zakończenie	205
Wykaz podręczników do muzyki i plastyki wraz ze skrótami	211
Bibliografia	213
Streszczenie	225
Resume	227
Summary	229

Wstęp

Muzyka i sztuka towarzyszą człowiekowi od najwcześniejszych lat, stanowiąc istotny element jego rozwoju – przede wszystkim emocjonalnego, intelektualnego i kulturowego. Pedagodzy – rodzice, nauczyciele, autorytety naukowe i kulturalne – od zawsze dostrzegali znaczenie i rolę muzyki oraz sztuki w procesie kształcenia i wychowywania młodego człowieka, dlatego zagadnienia te obecne były i są we wszystkich programach edukacyjnych i wychowawczych.

Chcąc określić miejsce plastyki i muzyki w polskim systemie edukacyjnym, należy przyjrzeć się odpowiednim dokumentom ministerialnym. Kultura stanowi fundament tożsamości. W międzywojennej Polsce rysunek oraz śpiew i muzyka uwzględnione zostały w programie nauczania¹. W klasach IV–VIII² skupiano się na rozbudzaniu wrażliwości uczniów i rozmiłowywaniu w pięknie dźwięków, kształtów i kolorów poprzez zapoznawanie z arcydziełami muzyki i sztuki (zwłaszcza rodzimej) oraz wyzwalanie własnej aktywności w tych dwóch dziedzinach, ponieważ „nacisk główny powinien być położony na stronę praktyczną, zasady zaś teorii służą jedynie do bliższego wyjaśnienia i zrozumienia”³. W najnowszej podstawie programowej (z lutego 2017 roku)⁴ na temat muzyki i plastyki w szkole podstawowej czytamy, że edukacja ta ma znany już w II Rzeczypospolitej cel, którym jest wychowanie świadomych odbiorców i uczestników kultury, ludzi wrażliwych, aktywnych i twórczych, posiadających pewną wiedzę

¹ Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program Gimnazjum Państwowego. Wydział Humanistyczny*. Warszawa 1922, s. 104–109. Program, jak czytamy w *Przedmowie*, dotyczy uczniów od IV klasy (czyli I gimnazjum) wzwyż.

² Klasa VIII oznaczała tu ósmy rok nauki (stąd podwójna numeracja w programie).

³ *Ibidem*, s. 108.

⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Dziennik Ustaw. Warszawa, 24 lutego 2017 r. Poz. 356 (<http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356>).

o muzyce i sztuce, ale odczuwających radość i przyjemność z własnego zaangażowania w proces twórczy.

O randze przedmiotów artystycznych świadczy jednak przede wszystkim – jak pisze doświadczony artysta i pedagog Stanisław Rodziński – pedagogiczna wartość „wychowania przez sztukę, a nie tylko amatorskiego omawiania dzieł czy dyskusowania o obrazach lub koncertach. Kolejne reformy wychowania przez sztukę to właśnie oddalanie od twórczości, to coraz mniej czasu na zwiedzanie muzeów czy oglądanie wystaw, to dominacja zabawowych akcji czy dyskusji nad osobistym przeżywaniem malarstwa, rysowania, słuchania muzyki czy kontaktu z instrumentem”⁵. Trudno się nie zgodzić z tym poglądem, obserwując coraz bardziej powszechne promowanie czegoś, co jest zaprzeczeniem klasycznie rozumianego piękna i harmonii. Edukacyjne problemy kultury artystycznej poruszali wcześniej Stefan Szuman⁶ i Irena Wojnar⁷, odwołując się do wiedzy o muzyce i sztuce oraz bezpośredniego z nimi kontaktu. Dopiero bowiem osobiste zaangażowanie i przeżywanie sztuki pozwala na kształtowanie wrażliwości na wartości artystyczne i estetyczne⁸.

Po II wojnie światowej polska edukacja szkolna z muzyki i plastyki oparła się na nowo powstałych podręcznikach do nauczania tych przedmiotów. Podręcznik szkolny, jako główne narzędzie w ręku nauczyciela i ucznia, jest niezmiennie ważnym środkiem dydaktycznym, a także źródłem dociekań naukowych badaczy z wielu dziedzin. W związku z pierwszą poważną po zmianach ustrojowych w Polsce reformą oświaty z 1998 roku zmieniły się zasady funkcjonowania podręczników na rynku edukacyjnym. Monopol państwa – jeden program nauczania dla przedmiotu szkolnego i przypisany do niego podręcznik – został przełamany i zastąpiła go szeroka oferta wydawnicza. Nauczyciele mogą wybierać te podręczniki z ciągle aktualizowanej listy ministerialnej, które – wraz z dyrekcją i rodzicami – uznają za najodpowiedniejsze dla swoich uczniów. Pewną pomocą merytoryczną służą recenzje w *Pracach Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*⁹, publikowane od 2002 roku, lecz wśród zamieszczanych tam tekstów nie ma opinii o aktualnie obowiązujących podręcznikach wprowadzających uczniów w świat muzyki i sztuki. Doceniając wagę kultury i jej funkcję w życiu człowieka, konieczne stało się więc podjęcie badań nad podręcznikami do przedmiotów artystycznych, a szczególnie nad ich językiem, który znacząco wpływa na procesy nauczania i uczenia się.

⁵ S. RODZIŃSKI: *Wychowanie przez sztukę – sentymtalne wspomnienie czy społeczna konieczność*. W: *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Red. B. ŻURAKOWSKI. Kraków 2011, s. 214.

⁶ S. SZUMAN: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1975.

⁷ I. WOJNAR: *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?* W: *Estetyka sensu largo*. Red. F. CHMIELOWSKI. Kraków 1998, s. 55–63.

⁸ J. PUZYNNINA: *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*. Kraków 2013.

⁹ *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*. T. 14. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2016.

Nauczyciele mają obecnie do dyspozycji 10 podręczników do muzyki i 8 do plastyki. Wcześniej wszystkie, na podstawie recenzji rzeczoznawców, dopuścił do użytku szkolnego minister do spraw oświaty i wychowania, a następnie wpisane zostały do *Wykazu podręczników*. Wśród badanych podręczników do przedmiotów artystycznych są książki wydane w różnych latach przez różne wydawnictwa (istniejące na rynku edukacyjnym od dziesiątków lat, jak i te najmłodsze), cieszące się większą lub mniejszą popularnością (mające od jednego do kilkunastu wydań). Mają różną strukturę: klasyczną trzyczęściową (jedna część podręcznika przypisana jest do konkretnej klasy szkoły podstawowej), dwuczęściową i jednoczęściową. To nauczyciel wybiera podręcznik i decyduje o kolejności realizowania tematów.

Tematykę rozprawy koncentruję na wybranych zagadnieniach językoznawczych, pozwalających stwierdzić, na ile konstrukcja warstwy językowej tekstu podręcznikowego wspiera proces uczenia się. Badania oparto na analizie dwóch segmentów strukturalnych podręczników do muzyki i plastyki: tekstu informacyjnego oraz komponentu zadaniowego. Odpowiedzi na pytanie badawcze szukałam, analizując czytelność tekstu, styl tekstu ujawniający się w statystyce części mowy, sposób definiowania terminologii, konstruowanie konstatacji o funkcji poznawczej oraz dialogowość o funkcji retorycznej. Metodologicznie praca mieści się w obrębie stylistyki tekstu i statystyki językoznawczej. Materiał badawczy stanowią aktualnie wykorzystywane podręczniki do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Listę tych podręczników, zatwierdzoną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, podaję w rozdziale 1., natomiast przed bibliografią umieszczam wykaz podręczników badanych i omawianych w tej pracy¹⁰.

Zagadnienia te uznaję za ważne dla badaczy zajmujących się szeroko rozumianym dyskursem edukacyjnym. Czytelnik znajdzie w pracy pewne kompendium wiedzy na temat wad i zalet języka 18 podręczników do przedmiotów artystycznych. Książki te prawdopodobnie stracą niebawem status podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego w związku z kolejną reformą systemu edukacji, w której zaplanowano naukę muzyki i plastyki w klasach od IV do VIII. W nowej podstawie programowej, obejmującej ośmioletnią edukację w szkole podstawowej, w zakresie przedmiotów artystycznych przewiduje się (w porównaniu z poprzednim rozporządzeniem) bardzo rozbudowane i uszczegółowione zagadnienia, a więc niewielkie (kosmetyczne) zmiany w dotychczasowych podręcznikach okażą się niewystarczające. Podczas pisania nowych podręczników zapewne konieczne będzie – jak się wydaje – korzystanie z zaleceń przedstawionych w *Kryteriach oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym*¹¹, ale

¹⁰ Przy obu wykazach dodatkowo podano skróty stosowane w pracy.

¹¹ K. GAŚSIÓREK, A. HĄCIA, K. KŁOSIŃSKA, D. KRZYŻYK, J. NOCOŃ, H. SYNOWIEC: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. Warszawa 2012.

także warte uwzględnienia będą szczegółowe wnioski wypływające z analiz przedstawionych w tej rozprawie.

Obszar badawczy pracy jest niezwykle rozległy ze względu na specyficzną rolę, jaką pełni muzyka i sztuka w nauczaniu szkolnym (należy tu wspomnieć zarówno o funkcji poznawczej, jak i kulturotwórczej). Treści przekazywane na tych przedmiotach wzbogacają bowiem wiedzę ucznia i jednocześnie silnie oddziałują na sferę jego wrażliwości estetycznej i etycznej. Poznanie środków językowych, jakimi posługują się piszący dla uczniów, jest niezwykle ważne, ponieważ słownictwo, związki frazeologiczne, konstrukcje składniowe, przyswojone we wczesnym dzieciństwie i młodości, mają znaczny wpływ na późniejszy sposób posługiwania się językiem przez dorosłego człowieka. Podręcznik uwzględniający możliwości czytelnicze ucznia nie tylko wspiera proces uczenia się, ale także wpływa na rozwój kompetencji językowych czytelnika.

Jakość języka podręczników ze względu na ich czytelność, a także udział poszczególnych części mowy w tekście można mierzyć, stosując istniejące obiektywne narzędzia statystyczne. Pozwalają one ocenić potencjalną komunikatywność tekstu, wpływającą na stopień zrozumienia i opanowania przez ucznia materiału. Badania statystyczne – ilościowe i jakościowe – pozwalają na bardzo dokładną charakterystykę języka. Dzięki nim możliwe jest także odniesienie się do dotychczasowych wyników badań nad podręcznikami oraz innymi tekstami. Statystyczne metody opisu, ze względu na ich powtarzalność, obiektywizm i weryfikowalność¹², znajdują szerokie zastosowanie w badaniach językoznawczych. Warto więc wykorzystywać istniejące w statystyce matematycznej specjalistyczne narzędzia, pozwalające na weryfikację różnorodnych hipotez czy porównywanie pewnych wielkości. Dzięki temu wnioski wypływające z badań są wiarygodne, ponieważ uwzględniają możliwość występowania błędów losowych¹³.

W rozdziale 1. przedstawiono stan badań dotyczących podręczników szkolnych, ich funkcji i roli w procesie edukacyjnym oraz metodologię badań, których wyniki opisano w dalszej części pracy. Na tle znanych wyników wcześniejszych badań przedstawione są nowe analizy uwzględniające podręczniki do muzyki i plastyki (w następujących rozdziałach).

W rozdziale 2. przedstawione są szczegółowe analizy statystyczne związane z czytelnością tekstu każdego z 18 podręczników (10 do muzyki i 8 do plastyki) dopuszczonych do użytku szkolnego. Czytelność tekstów podręczników oceniono na podstawie indeksu Carla-Hugona Björnssona. Oprócz zestawienia indeksów czytelności przeanalizowano zmienne losowe wpływające na ten indeks (tzn. średnią długość wypowiedzenia, mierzoną liczbą wyrazów, oraz frakcję wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych, które w polszczyźnie uzna-

¹² Pod warunkiem, że stosuje się odpowiednie procedury, zapewniające m.in. randomizację i reprezentatywność próby.

¹³ Zastosowanie odpowiednich procedur wpływa na znaczne obniżenie ryzyka niewłaściwej oceny (związanego z błędem pomiaru).

wane są za wyrazy trudne), a także zdefiniowano i zbadano nowy wskaźnik – indeks czytelności dla jednego zdania, informujący o czytelności konkretnego zdania.

Rozdział 3. poświęcono analizie porównawczej języka podręczników do muzyki i plastyki. Obliczono procentowe udziały części mowy w korpusach, wskaźniki nominalności tekstu oraz stosunki frakcji części mowy. Uzyskane w rozdziałach 2. i 3. wyniki badań statystycznych poszerzają wiedzę o strukturze językowej i stylu podręczników, w tym ich czytelności (świadczącej o potencjalnej komunikatywności/zrozumiałości tekstu). Mogą przez to przyczynić się one do doskonalenia warsztatu pisarskiego autorów tekstów, zwłaszcza że wszystkie porównania uwzględniają losowy błąd pomiaru (takie dodatkowe analizy nie były dotychczas przedstawiane w literaturze językoznawczej).

Rozdziały 4. i 5. napisano na podstawie wnikliwej lektury wszystkich podręczników w formie tradycyjnej, drukowanej (nie analizowano podręczników multimedialnych, e-booków, płyt dołączonych do książek). W rozdziale 4. skupiono się na sposobach przedstawiania nowych pojęć, definiowania terminów i wprowadzania wiedzy faktograficznej. W rozdziale 5. poruszono istotne zagadnienie komunikacji nadawcy (autora) z odbiorcą (uczniem) podręcznika. W ostatnim rozdziale przedstawiono wyniki badań empirycznych nad trwałością efektów kształcenia w przedmiotach artystycznych, które skonfrontowano z wymaganiami z podstawy programowej dotyczącymi muzyki i sztuki. Wszystkie cytaty z podręczników przytoczono zgodnie z oryginalną pisownią i interpunkcją.

Praca, z racji rozległej tematyki, wnosi treści ważne dla językoznawców, pedagogów oraz nauczycieli przedmiotów artystycznych. Ma ona też wymiar pragmatyczny – wszystkie ukazane wyniki mogą służyć jako punkt odniesienia dla autorów nowych podręczników do muzyki i plastyki w szkole podstawowej. Niewątpliwie wychowanie przez muzykę i sztukę oraz jego wartość konstytuująca życie człowieka wymagają dobrych, przemyślanych podręczników, w których autorzy mogą wykorzystać sprawdzone już rozwiązania i uniknąć potknięć.

Na zakończenie pragnę podziękować Paniom Profesor Krystynie Gąsiorek i Jolancie Nocoń za cenne uwagi i sugestie, które przyczyniły się do pogłębienia problematyki rozprawy i wpłynęły na jej ostateczny kształt.

1. Podręcznik szkolny jako przedmiot badań naukowych

Podręczniki, jako jedno z podstawowych źródeł wiedzy dla ucznia poszukującego najważniejszych informacji z danej dziedziny, były i są wnikliwie analizowane pod względem merytorycznym przez badaczy żywo zainteresowanych edukacją i wychowaniem dzieci i młodzieży. Nowoczesne podejście do zagadnień związanych z odpowiedzialnym kierowaniem do nauczycieli i uczniów wszelkich zwartych tekstów popularyzujących naukę wypracowano już w dwudziestoleciu międzywojennym. O wadze problemu stojącego przed Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w II Rzeczypospolitej świadczą opracowane i wydane wówczas programy nauczania dla poszczególnych typów szkół oraz poradniki metodyczne odnoszące się do wybranych podręczników¹, a przede wszystkim wykazy obowiązujących podręczników. Już w samym tytule zawierały one wszystkie ważne informacje dla badaczy zainteresowanych ofertą wydawniczą skierowaną do szkół polskich po 123 latach zaborów (*Katalog podręczników szkolnych dla szkół powszechnych 1, 2 i 3 stopnia, szkół zawodowych, gimnazjum i liceum na rok 1938/39 dostosowanych do najnowszego programu i zatwierdzonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo W. R. i O. P.*)².

¹ Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego: *Program Gimnazjum Państwowego. Wydział Humanistyczny*. Warszawa 1922. Program dotyczy uczniów od IV klasy wzwyż. Zob. też: S. TYNC, J. GOŁĄBEK, J. DUSZYŃSKA: *Wskazówki metodyczne do podręcznika „Nasze miasto” dla II klas szkół powszechnych miejskich*. Lwów–Warszawa 1937.

² Cytowany *Katalog podręczników szkolnych dla szkół powszechnych 1, 2 i 3 stopnia, szkół zawodowych, gimnazjum i liceum na rok 1938/39 dostosowanych do najnowszego programu i zatwierdzonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo W. R. i O. P.*, wydany przez Wydawnictwo Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich we Lwowie w 1938 roku, zawiera, oprócz wykazu podstawowych podręczników przypisanych do konkretnego przedmiotu nauczania i klasy szkolnej, także spisy tekstów źródłowych oraz lektur uzupełniających. Nauczyciel, kierując się dobrem ucznia, mógł dzięki tej lekturze zapoznać się z bogatą ofertą wydawniczą, zawartością poszczególnych książek, a także z ich ceną. W podsumowujących krótkie recenzje akapitach można przeczytać także o walorach szeroko rozumianej komunikacji językowej tych podręczników oraz ich interdyscyplinarnym charakterze (np.: „Utworki zebrane przez autorów wyszły spod znanych powszechnie doskonałych piór. Pisane przystępnie, nie nastrożają na pewno trudności w praktyce

Do modelu wypracowanego przed wybuchem II wojny światowej nawiązują (z małymi wyjątkami³) współczesne rozwiązania. W ostatnim dwudziestoleciu przedstawiciele środowiska skupionego wokół nauki i dydaktyki wielokrotnie badali zagadnienia związane z jakościową oceną programów nauczania i odpowiadających im podręczników⁴. Opracowania, recenzje i uwagi na ten temat są wynikiem dyskusji podejmowanych przez wielu specjalistów reprezentujących rozmaite dziedziny naukowe, przedstawicieli środowiska nauczycielskiego oraz osoby bezpośrednio i pośrednio związane ze szkolnictwem. Zgromadzona wiedza jest niezbędna, ponieważ szeroka oferta wydawnicza podręczników przeznaczonych dla uczniów polskich szkół z pozoru tylko ułatwia nauczycielom wybór właściwego podręcznika (zestawu podręczników). Zawartość merytoryczna książek, ich szata graficzna, cena, nierzadko zachęta wydawnictw walczących o klientów czy sugestie, np. dyrekcji, decydują o tym, z jakich podręczników uczą się konkretnego przedmiotu dzieci i młodzież.

Różnorodność badań nad podręcznikami zaowocowała już wieloma obszernymi opracowaniami pedagogicznymi, do których należą starsze i nowsze prace m.in. Wojciecha Kojsa, Czesława Kupisiewicza, Tadeusza Parnowskiego, Wincentego Okonia, Józefa Skrzypczaka⁵. W ostatnich latach ukazują się kolejne

szkolnej, a pozwolą młodzieży obcować z polszczyzną naprawdę wzorcową. Przyczynią się do tego odpowiednio dobrane ilustracje”; „Nadto pomieszczono [...] sporo zdjęć fotograficznych, mających zapoznać czytelników z krajobrazami czy budynkami, o których mówi tekst”; „Książka mieści w sobie dobór ilustracji, które wyłącznie są reprodukcjami dzieł sztuki. Całości dopełniają sumiennie opracowany »Słowniczek« i »Ćwiczenia do zajęć cichych«. Celem ich jest z jednej strony przyzwyczajanie ucznia do samodzielnej pracy, z drugiej ułatwienie nauczycielowi prowadzenia lekcji”. Ibidem, s. 10, 12, 13).

³ Przykładem próby powrotu do monopolistycznego podejścia do podręczników szkolnych był wprowadzony od września 2014 roku darmowy dla uczniów (ale zawierający mnóstwo błędów) elementarz.

⁴ Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych publikowane są od 2002 r. Od 2011 r. wydawane są jako czasopismo naukowe – rocznik: *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych* (wszystkie tomy dostępne są na stronie <http://pau.krakow.pl/index.php/pl/wydawnictwo/spis-publicacji/prace-komisji/do-oceny-podrecznikow-szkolnych-opinie-edukacyjne-pau>; dostęp 1 marca 2017 r.).

⁵ Przykładowe prace (uporządkowane chronologicznie): T. PARNOWSKI: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Warszawa 1973; W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975; C. KUPISIEWICZ, Z. MATULKA: *Nowoczesny podręcznik. Problemy, propozycje, badania*. Wrocław 1976; T. PARNOWSKI: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976; W. OKOŃ: *Wychowawcze funkcje podręcznika szkolnego*. W: *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*. Red. F. FILIPOWICZ. Warszawa 1977; *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*. Red. B. KOSZEWSKA. Warszawa 1980; B. KOSZEWSKA, E. NOWAK, E. POGORZELSKA-BARTCZAK: *Poradnik dla autorów podręczników zawodowych*. Warszawa 1990; W. KOJS: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym: analiza operatorów*. Katowice 1994; E. STAWOWY: *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*. Kraków 1995; W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 2003; J. SKRZYPCZAK: *Podręcznik szkolny – wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowana*. Poznań 2003; C. KUPISIEWICZ: *Podstawy dydaktyki*. Warszawa 2005; W. WALAT: *Podręcznik multimedialny. Teoria – Metodologia – Przykłady*. Rzeszów 2006.

tomy *Prac Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych* Polskiej Akademii Umiejętności⁶, w których regularnie zamieszczane są artykuły zawierające krytyczne spojrzenie na kolejne podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego (niestety, do tej pory podręczniki z muzyki i sztuki nie były omawiane w tej serii).

Podręczniki szkolne stały się także przedmiotem badań językoznawców. Opublikowane w 1990 roku badania Krystyny Gąsiorek⁷ zapoczątkowały nowy kierunek analiz z zastosowaniem statystyki językoznawczej, wzbogacając w ten sposób badania jakościowe o komponent ilościowy. Przystosowanie w polskich badaniach językoznawczych indeksu czytelności pozwoliło na obiektywne, mierzalne porównywanie przystępności różnych tekstów przeznaczonych dla uczniów: zostały obliczone i zinterpretowane indeksy czytelności wszystkich obowiązujących wówczas podręczników dla klas I–VIII szkoły podstawowej.

Szeroko zakrojone badania dotyczące podręczników szkolnych prowadzi Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach⁸. Wymianie doświadczeń między naukowcami zajmującymi się różnymi aspektami dyskursu dydaktycznego służą konferencje naukowe oraz specjalistyczne publikacje. Uwzględniają one m.in. trudne zagadnienia związane z komunikatywnością tekstów dydaktycznych⁹.

⁶ Od 2002 r. ukazało się 14 tomów. Ostatnio opublikowano: *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*. T. 14. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2016.

⁷ K. GĄSIOREK: *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Red. L. GIŁOWA i E. POLAŃSKI. Katowice 1990, s. 125–145. Zob. także: EADEM: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*. Red. B. CHRZĄSTOWSKA. Poznań 1991, s. 137–145.

⁸ *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007; K. GĄSIOREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010; D. KRZYŻYK: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*. W: *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*. T. 13. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2015, s. 61–79.

⁹ Por. artykuły w monografii *Podręczniki do kształcenia...* (np. J. NOCOŃ: *Jak w podręcznikach do języka polskiego „rozmawia się” z uczniem*, s. 15–28; J. KOWALIKOWA: *Podręcznik szkolny z perspektywy autora*, s. 71–80; K. GĄSIOREK: *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*, s. 97–108; A. OKWIECIŃSKA: *Wskaźniki czytelności podręczników dla szkół ponadpodstawowych a wskaźniki czytelności wypowiedzi uczniowskich na tle porównawczym*, s. 109–127), artykuły w monografii *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. SYNOWIEC przy współudziale M. KUBAREK. Katowice 2013 (np. K. GĄSIOREK: *Sprawność językowa i propozycje jej kształcenia w klasach I–III szkoły podstawowej*, s. 142–169; A. ŁOBOS: *Czytelność tekstu w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki w szkole podstawowej*, s. 202–219), artykuły w pracy: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 23. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2014 (A. ZOK-SMOŁA: *Uwagi o spójnikach w podręcznikach szkolnych – dawniej i dziś*, s. 141–153; A. ŁOBOS: *Udział części mowy w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, s. 155–166).

Obszerną monografię na temat dynamicznego charakteru zmian w dyskursie dydaktycznym realizowanym za pomocą podręczników szkolnych opublikowała Jolanta Nocoń¹⁰, która przebadła aż 61 podręczników szkolnych: do biologii, chemii, fizyki, geografii, historii, informatyki, języka polskiego, przyrody, podstaw przedsiębiorczości, wiedzy o kulturze i wiedzy o społeczeństwie. Podręczniki są w ostatnich latach tematami szczegółowych dociekań lingwistycznych – badano takie aspekty, jak np. strategie retoryczne, wymiar ideologiczny czy aksjologiczny¹¹.

1.1. Pedagogiczne badania z teorii podręcznika

Podręcznik definiowany jest najczęściej jako „książka przeznaczona do uczenia się czegoś, zawierająca podstawowe informacje z danej dziedziny lub danego zakresu wiedzy”¹² lub też „systematyczny wykład podstawowych wiadomości z danej dziedziny wiedzy, zawarty w osobnej książce. Przeznaczenie podręcznika jest praktyczne, struktura i zakres materiałowy odpowiadają zazwyczaj obowiązującemu programowi nauczania”¹³. Ponieważ podręczniki służą uczniom i nauczycielom¹⁴, ich struktura i zakres uwzględniają obowiązujący program

¹⁰ J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009. Zob. także: EADEM: *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*. Opole 1997.

¹¹ Przykładowe prace (uporządkowane chronologicznie): J. OŹDŻYŃSKI: *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL. Kraków 1996, s. 155–179; M. KAWKA: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków 1999; A. RYPEL: *Funkcja aksjologiczna języka a funkcja wychowawcza podręczników szkolnych*. W: *Język, społeczeństwo, wartości*. Red. E. LASKOWSKA, I. BENENOWSKA, M. JARACZ. Bydgoszcz 2008, s. 377–387; EADEM: *Retoryczne strategie komunikacyjne w wybranych podręcznikach do nauczania religii w szkole podstawowej*. W: *Język – szkoła – religia 4*. Red. M. CHMIEL, A. LEWIŃSKA. Pelplin 2009, s. 289–299; EADEM: *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego (na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010)*. Bydgoszcz 2012; W. GRUSZCZYŃSKI, B. BRODA, E. CHARZYŃSKA, Ł. DĘBOWSKI, M. HADRYAN, B. NITOŃ, M. OGRODNICZUK: *Measuring Readability of Polish Texts*. In: *Proceedings of 7th Language & Technology Conference: Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics*. Eds. Z. VETULANI, J. MARIANI. Poznań 2015, s. 445–449; M. KAWKA: *O dwóch strategiach dyskursywnych w podręcznikach szkolnych*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”. T. 14. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2016, s. 25–35.

¹² *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 2. Red. B. DUNAJ. Warszawa 1999, s. 76.

¹³ M. GŁOWIŃSKI, T. KOSTKIEWICZOWA, A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, J. SŁAWIŃSKI: *Słownik terminów literackich*. Wrocław 2000, s. 393.

¹⁴ W definicjach encyklopedycznych i słownikowych uwzględnia się praktyczne przeznaczenie podręczników, stanowiące punkt wyjścia wszystkich rozważań dotyczących omawianego zagadnienia (hasło *podręcznik* nie zostało ujęte w słowniku pedagogicznym. Por. W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001). „Zgodnie z elementarnymi założeniami dydaktyki ogólnej podręcznik szkolny posiada określoną strukturę wewnętrzną, składającą się z szeroko rozumianego tekstu oraz z elementów pozatekstowych, stanowiących obudowę tekstu głównego”. A. RYPEL: *Retoryczne strategie komunikacyjne w wybranych podręcznikach...*, s. 292–293.

nauczania. Pedagogom i dydaktykom zależy przede wszystkim na precyzyjnym zdefiniowaniu i określeniu, czym jest podręcznik szkolny, jakie pełni funkcje, a także na trafnym ocenianiu jakości podręczników znajdujących się w bogatej ofercie wydawniczej¹⁵. Takie prace w przedrozbiorowej Rzeczypospolitej rozpoczęła Komisja Edukacji Narodowej. Powierzyła ona obowiązek czuwania nad powstawaniem podręczników utworzonemu w 1775 roku Towarzystwu do Ksiąg Elementarnych, które prowadziło systematyczne prace sfinalizowane opracowaniem kompletu polskich „książek elementarnych” o przeznaczeniu edukacyjnym¹⁶. Podręczniki te:

- uwzględniały treści wynikające z programu nauczania w zakresie danego przedmiotu,
- miały dostosowany do poziomu czytelnika stopień trudności,
- uwzględniały wymagania w zakresie metodycznym i wychowawczym,
- służyły upowszechnianiu edukacji i kultury,
- dbały o płynne przechodzenie od elementów łatwych i prostych do trudnych i złożonych¹⁷.

Polskie instytucje oświatowe, zlikwidowane przez zaborców, miały szansę na wznowienie prac nad rodzimą oświatą dopiero po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. W dwudziestoleciu międzywojennym pedagodzy i dydaktycy powrócili do badań nad teorią podręcznika szkolnego¹⁸. Tworząc podręczniki, odeszli od budowania spójnego, logicznego tekstu, streszczającego wybrany wycinek wiedzy w celu pamięciowego opanowania go (przy pomocy nauczyciela lub bez niego), natomiast skupili się na uwzględnieniu w całym procesie dydaktycznym możliwości rozwojowych ucznia.

W literaturze tego okresu podręczniki definiowano jako:

- opis zdobytych w ciągu dziejów doświadczeń, przetworzony przez pedagoga (nauczyciela) w taki sposób, by był bliski osobistemu doświadczeniu dziecka (ucznia)¹⁹;

¹⁵ J. SKRZYPCZAK: *Konstruowanie i ocena podręczników. Podstawowe problemy metodologiczne*. Poznań–Radom 1996; K. GAŚIOREK, A. HĄCIA, K. KŁOSIŃSKA, D. KRZYŻYK, J. NOCOŃ, H. SYNOWIEC: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. Warszawa 2012.

¹⁶ Grzegorza Piramowicza mowy miane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych w latach 1776–1778. Kraków 1889; J. LEWICKI: *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej*. Kraków 1925; J. LUBIENIECKA: *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*. Warszawa 1960; C. MAJOREK: *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*. Warszawa 1975; S. JANECZEK: *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*. Lublin 2008.

¹⁷ B. KRYDA: *Komisja Edukacji Narodowej*. W: *Słownik literatury polskiego oświecenia*. Red. T. KOSTKIEWICZOWA. Wrocław 1996, s. 233–240.

¹⁸ D. DRYNDA: *Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej: próby poszukiwania teorii podręcznika*. „Chowanna” 1998, s. 72–83.

¹⁹ J. DEWEY: *Szkoła i dziecko*. Warszawa 1925. M.in. jego poglądy streszcza, opisując ideę „pajdocentryzmu”, J. MIRSKI: *Rola podręcznika w nowej dydaktyce*. „Przyjaciel Szkoły” 1929, nr 6, s. 205–210.

- środek pomocniczy służący do uporządkowania, sformułowania, przypomnienia i utrwalenia podstawowej wiedzy²⁰;
- środek pomocniczy służący przypomnieniu i powtarzaniu zdobytej wcześniej samodzielnie (najlepiej z literatury źródłowej) wiedzy²¹;
- warsztat samodzielnej pracy ucznia oraz zbiór podstawowych wiadomości z danej gałęzi wiedzy o charakterze analityczno-syntetycznym, zawierający zadania oraz wskazówki do samokształcenia²²;
- książka podręczna, informująca, porządkująca, poprawiająca i uzupełniająca wcześniej zdobyte wiadomości²³;
- książka odpowiadająca na potrzeby dydaktyczne, uwzględniająca wiek uczniów zdolnych do samodzielnej pracy²⁴;
- główne źródło informacji teoretycznych, technologicznych, historycznych, opisowych²⁵;
- książki wyłącznie do czytania i ćwiczeń ortograficznych, zawierające treści i ilustracje nawiązujące do zainteresowań i doświadczenia ucznia, służące do powtarzania oraz utrwalania wiadomości podanych na lekcji²⁶.

Lata trzydzieste XX wieku to okres, w którym studia nad podręcznikiem szkolnym są kontynuowane m.in. przez Romana Ingardena oraz Zygmunta Myślakowskiego²⁷. Analizowali oni nie tylko podręczniki, ale także zeszyty ćwiczeń oraz dodatkowe publikacje z zakresu przedmiotu i zajęć praktycznych. Dla tych badaczy ważne było, by podręcznik umożliwiał i ułatwiał realizację programu nauczania, ukazywał podstawowe pojęcia, służył rekapitulacji, uporządkowaniu i uzupełnieniu wiedzy zdobytej na lekcji („żywe nauczanie”). Musiał też umiejętnie przedstawiać najnowsze osiągnięcia z danej dziedziny, uwzględniać cele kształcenia oraz odpowiadać etapowi rozwojowemu ucznia, dla którego był

²⁰ K. SOŚNICKI: *Zarys dydaktyki. Podręcznik do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli*. Lwów 1925. Autor był zwolennikiem uczenia się na lekcji bez podręcznika, natomiast korzystania z niego w domu, gdy nie można czerpać z wiedzy bezpośrednio przekazywanej przez nauczyciela.

²¹ M. ZIEMNOWICZ: *Problemy wychowania współczesnego*. Warszawa 1927. W tym obszer- nym opracowaniu przedstawione zostały doświadczenia współczesnego szkolnictwa w sowieckiej Rosji, Niemczech, Belgii i innych krajach europejskich, żywo zainteresowanych polityką edu- kacyjną.

²² A. ZAND: *Zagadnienie podręcznika nauki obywatelskiej*. „Zrąb” 1932, nr 10; J. BŁEK: *Kilka uwag dla uczących się historii*. „Ruch Pedagogiczny” 1933/1934, nr 4, s. 98–100.

²³ J. BALICKI: *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*. „Zrąb” 1932, nr 20, s. 32–47; H. GAERTNER: *Dydaktyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1936. Obaj badacze opowiadali się za koniecznością korzystania przez uczniów z podręcznika zarówno na lekcji, jak i w domu.

²⁴ J. DUTKIEWICZ: *Dydaktyka historii*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 2. *Nauczanie*. Red. S. ŁEMPICKI. Warszawa 1936, s. 379–393.

²⁵ J. HARABASZEWSKI: *Dydaktyka chemii*. Warszawa 1936.

²⁶ L. JELEŃSKA: *Metodyka pierwszych lat nauczania*. Warszawa 1927.

²⁷ R. INGARDEN: *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*. „Muzeum” 1939, nr 2, s. 72–96; Z. MYŚLAKOWSKI: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936, s. 67–77.

przeznaczony. Pewną nowością było zaakcentowanie pytań i ich roli w motywowaniu czytelników do samodzielnej pracy.

Funkcje, rozumiane jako cele, którym ma służyć podręcznik, a także sposób opracowania treści pozwalają odróżnić podręcznik od każdej innej publikacji wzbogacającej wiedzę człowieka²⁸. W okresie międzywojennym zwracano uwagę na następujące funkcje podręcznika szkolnego: informacyjną, utrwalającą, samokształceniową, wychowawczą, autokontrolną, motywacyjną, badawczą²⁹. Stosunek pedagogów do podręcznika był w tym okresie zróżnicowany – jedni negowali jego znaczenie w nabywaniu wiedzy, drudzy podkreślali jego podstawową rolę w procesie uczenia się, a trzecia grupa wskazywała na komplementarność przekazywania wiadomości uczniowi przez nauczyciela i wybrany przez niego podręcznik.

W powojennej rzeczywistości na zasadniczą albo marginalizowaną rolę podręcznika w procesie nauczania zwrócił uwagę, odwołując się do wcześniejszych prac z dziedziny pedagogiki, Wojciech Kojs. Umieszczając w centrum badań podręcznik, zdefiniował go jako element określonego systemu dydaktyczno-wychowawczego, jego istoty i założeń³⁰. Charakterystyczne dla okresu po II wojnie światowej jest szczególnie osadzenie myśli pedagogicznej na tle politycznych i ideologicznych uwarunkowań wspólnych dla krajów zza żelaznej kurtyny³¹. Wojciech Kojs, wskazując na oczekiwania państwa wobec szkolnictwa, opisał podręcznik nie tylko jako środek dydaktyczny, ale także narzędzie semiotyczne,

²⁸ Na przykład funkcja informacyjna jest poprawnie realizowana w podręczniku, gdy treści przedstawiane są zgodnie z zasadą stopniowania trudności (stopniowe przechodzenie od rzeczy łatwiejszych i znanych uczniowi do zagadnień trudniejszych, bardziej skomplikowanych, nowych) oraz zasadą pogłębłości (opisywanie wycinka rzeczywistości za pomocą tekstów w podręczniku, a także obrazu, dźwięku itp.).

²⁹ D. DRYNDA: *Podręcznik szkolny w poglądach...*, s. 79–80.

³⁰ W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*, s. 19. Wcześniejszymi opracowaniami teorii podręcznika są: K. LECH: *System nauczania*. Warszawa 1964; C. MAZIARZ: *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*. Warszawa 1965; W. OKOŃ: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1967; IDEM: *Funkcje i treść podręcznika szkolnego*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. PARNOWSKI. Warszawa 1973. Poruszane treści są obecne również w nowszych pracach pedagogicznych. Zob. J. SKRZYPCZAK: *Konstruowanie i ocena podręczników. Podstawowe problemy metodologiczne*. Poznań–Radom 1996; IDEM: *Podręcznik szkolny...*

³¹ Edukacja i wychowanie młodego pokolenia od początku były w centrum zainteresowania nie tylko rodziców, naukowców czy nauczycieli, ale także polityków i ideologów. Zob. A. RYPEL: *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego...*; K. OŻÓG: *Rytualizacja w języku władzy komunistycznej PRL*. „Acta Universitatis Wratislaviensis. Oblicza Komunikacji” 2014, nr 7, s. 37–50. Zob. też J. PUZYNIŃ: *Ideologia w języku polskim*. W: *Ideologie w słowach i obrazach*. Red. I. KAMIŃSKA-SZMAJ, T. PIEKOT, M. POPRAWA. Wrocław 2008, s. 13–22: „Zdecydowanie negatywną ocenę uzyskują ideologie o charakterze totalitarnym, w taki czy inny sposób narzucane członkom społeczeństwa”. Elementy wprzegające szkołę w służbę systemowi komunistycznemu są szczególnie widoczne w pracach pedagogicznych wydawanych w latach 1945–1989 – por. D. ZUJEW: *Podręcznik szkolny*. Warszawa 1986.

które znajduje się w rękach nauczyciela, czyli osoby wpływającej na stosunek ucznia do podręcznika oraz do innych ludzi i otaczającej rzeczywistości. Takie podejście jest wynikiem spojrzenia na relacje zachodzące pomiędzy porozumiewającymi się osobami (nauczycielem i uczniem) a komunikatem (podręcznikiem). Badacz wskazał, że strona jakościowa komunikatu, który został odebrany, przyswojony i uświadomiony przez odbiorcę, wymaga badania cech i funkcji wiadomości, ich rozumienia i redundancji³², a także zbadania funkcji pytań i poleceń w procesie uczenia się.

Współcześni pedagodzy najczęściej odnoszą się w swoich badaniach do prac dwóch innych autorów – Wincentego Okonia i Czesława Kupisiewicza³³ – zgłębiających temat podręczników. W podręczniku, według Wincentego Okonia, najważniejsza jest funkcja poznawcza, z której wynikają funkcje szczegółowe, czyli:

- funkcja informacyjna, polegająca na podawaniu informacji logicznie, rzeczowo i psychologicznie uporządkowanych;
- funkcja badawcza, odnosząca się do problemowego ujęcia treści oraz właściwego zastosowania pytań i poleceń prowadzących do samodzielnego wysiłku intelektualnego ucznia;
- funkcja operacyjna, pozwalająca uczniowi na wykorzystanie wiedzy w konkretnych działaniach praktycznych;
- funkcja samokształceniowa, ewokująca pozytywną motywację do uczenia się, budząca zainteresowanie ucznia, chcącego i potrafiącego samodzielnie pogłębiać wiedzę oraz łączyć ją z praktyką³⁴.

Z kolei Czesław Kupisiewicz zwrócił uwagę na trzy podstawowe funkcje podręcznika, które umożliwiają ocenienie przez samego ucznia stopnia opanowania przyswajanych treści. Są to:

- funkcja motywacyjna, odpowiedzialna za wpływanie na sferę emocjonalno-motywacyjną ucznia i budzenie pozytywnego nastawienia, zainteresowania przyswajaniem wiedzy z konkretnych przedmiotów szkolnych;
- funkcja informacyjna, rozumiana jako poszerzenie przez ucznia wiedzy również dzięki poznanyim metodom zdobywania informacji;
- funkcja ćwiczeniowa, kształtująca w uczniu niezbędne podczas procesu przyswajania wiedzy nawyki i umiejętności, które ułatwiają zapamiętywanie

³² W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika...*, s. 10, 11, 39, 41. W. Kojs rozróżnia dwa typy redundancji – redundancję zbędną i redundancję wspierającą (służącą lepszemu zrozumieniu podstawowych wiadomości).

³³ W. OKOŃ: *Funkcje i treść podręczników szkolnych*. W: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, s. 292–306; C. KUPISIEWICZ: *Metody programowania dydaktycznego i ich zastosowanie w budowie podręcznika*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. PARNOWSKI. Warszawa 1973; C. KUPISIEWICZ: *Dydaktyka*. Kraków 2012, s. 201. Do tych funkcji odnosi się także D. KRZYŻYK: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika...*, s. 63–67.

³⁴ W. OKOŃ: *Funkcje i treść podręczników...*, s. 296–297.

wiadomości, ich zrozumienie i wykorzystywanie w różnych życiowych sytuacjach³⁵.

Pedagogiczne spojrzenie na podręcznik koncentruje się także na funkcji wychowawczej, która jest nie do przecenienia w czasach nowych wartości i nowego wartościowania³⁶. Diagnoza aksjologiczna jest pożądana w każdym rodzaju nauczania, jednak edukacja artystyczna może i powinna z niej czerpać w sposób szczególny. Poznanie systemu wartości dzieci i młodzieży, będących od najmłodszych lat celem specyficznych oddziaływań elektronicznych mediów³⁷, jest konieczne, by nauczyciel mógł przekazywać nowe treści i pomagać w rozpoznawaniu antywartości³⁸.

Realizacja podstawowych dydaktycznych funkcji podręcznika³⁹ jest bezpośrednio związana ze sposobem językowo-stylistycznego ukształtowania tekstu, który jest badany w pracy. Wartość merytoryczna kierowanego do ucznia tekstu oceniana jest przede wszystkim pod względem dostosowania stopnia trudności do możliwości percepcyjnych ucznia. Prymarną rolę odgrywa więc język przekazu (ważne jest kto, do kogo, o czym i jak pisze)⁴⁰.

³⁵ C. KUPISIEWICZ: *Podstawy dydaktyki...*, s. 139.

³⁶ *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Red. B. ŻURAKOWSKI. Kraków 2011; D. KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA: *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*. Poznań 2001; A. RYPEL: *Funkcja aksjologiczna języka a funkcja wychowawcza...*, s. 377–387; K. OŻÓG: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2001.

³⁷ I. SAMBORSKA: *Dziecko i telewizja. Reklamy i bajki telewizyjne a zachowania językowe współczesnego przedszkolaka*. Bielsko-Biała 2004; EADEM: *Dziecko w świecie konsumpcji. Pedagogiczny wymiar zjawiska*. Bielsko-Biała 2009.

³⁸ Na tę nową rzeczywistość zareagowali autorzy i wydawcy podręczników, przygotowując nowoczesne, multimedialne wersje tradycyjnych środków dydaktycznych. Zob. W. WALAT: *Podręcznik multimedialny...*; D. KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA: *Od podręcznika drukowanego do elektronicznego. Koncepcja dydaktyczna szkolnego podręcznika historii w Polsce i próby jej modernizacji w drugiej połowie XX i na początku XXI wieku*. „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012. T. 21 (2), s. 77–92.

³⁹ W podręcznikach są analizowane pod względem funkcji: teksty odautorskie (w tym: definicje, przypisy, słowniczki, polecenia do ćwiczeń), teksty źródłowe (literackie, popularnonaukowe, publicystyczne), elementy pozatekstowe (fotografie, rysunki, wykresy), dlatego tak ważne jest zwracanie uwagi na selekcję i strukturalizację wybranej wiedzy, poprawność językową, komunikatywność, terminologię i sposób definiowania, nominalizację tekstu, sposób formułowania pytań i poleceń, stosowane operatory, unikanie monotonii i schematyczności, wyodrębnianie graficzne elementów tekstu.

⁴⁰ „O wartości podręcznika stanowią różne elementy, jednak wśród nich najistotniejsze jest tworzywo językowe. Za jego pośrednictwem bowiem realizowane są główne funkcje dydaktyczne podręcznika (informacyjna, motywacyjna, transformacyjna, samokształceniowa)”. D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Podręcznik szkolny – pomoc czy przeszkoda w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności (komunikatywność i funkcjonalność)? W: Oblicza polszczyzny*. Red. A. MARKOWSKI, R. PAWELEC. Warszawa 2012, s. 91.

1.2. Lingwistyczne badania nad podręcznikiem szkolnym

W badaniach nad językiem (stylem)⁴¹ podręczników szkolnych ważne jest zdefiniowanie tekstu edukacyjnego. W jednej z koncepcji dyskursu jest to tekst pisemny⁴². Tekst edukacyjny (dydaktyczny) to „występujące w komunikacji pisemnej takie całościowe struktury znakowe, konstrukcje werbalne, gotowe twory językowe, które przeznaczone są dla określonego kręgu odbiorców (dzieci – uczniów). Mają służyć edukacji (uczeniu się, nauczaniu, dydaktyce). Dla odbiorcy (w założeniu autorów) teksty te pełnią przede wszystkim funkcję poznawczą (reprezentatywną), czyli są środkiem komunikacji zakładającym przekazywanie i rozumienie”⁴³. Zgodnie z podaną definicją, podręcznik szkolny jest reprezentantem tekstu edukacyjnego (dydaktycznego)⁴⁴.

Opisowi wzorca gatunkowego podręcznika (spojrzenie statyczne) oraz pokazaniu głównych kierunków przemian w obrębie tego gatunku tekstu (spojrzenie dynamiczne) poświęcone są dogłębne badania Jolanty Nocoń⁴⁵. Podręcznik – jako główny przedmiot badań – został omówiony w aspektach: strukturalnym, pragmatycznym, kognitywnym i stylistycznym. Obszerna praca jest odpowiedzią na brak kompleksowego, syntetycznego ujęcia podręczników szkolnych w analizach lingwistycznych. We wcześniejszych opracowaniach językoznawczych omawiano pewne wybrane zagadnienia szczegółowe dotyczące

⁴¹ Terminy *język* i *styl* są używane wymiennie, za M. Kniaginową i W. Pisarkiem, jako „zaśób wyrazów, zwrotów i form właściwych wypowiedziom o określonej funkcji językowej, określonym gatunkom literackim lub pojedynczym osobom” (M. KNIAGINOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości prasowych*. Kraków 1966, s. 11). Por. synonimiczne używanie tych terminów przez językoznawców przedstawione w pracy A. WILKONIA: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice 2000, s. 13, a także konsekwentne stosowanie wyłącznie terminu *język* przy omawianiu stylistycznych właściwości m.in. *języka naukowego* przez A. FURDAŁA: *Językoznawstwo otwarte*. Wrocław 2000, s. 150–159. Szerzej o synonimicznym i niesynonimicznym używaniu terminów: *styl, język, dyskurs* „zależnie od tradycji i przyjmowanego paradygmatu oraz mody” zob. S. GAJDA: *Styl naukowy*. W: *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Red. E. MALINOWSKA, J. NOCOŃ, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK. Kraków 2013, s. 65.

⁴² J. NOCOŃ: *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*. W: *Style współczesnej polszczyzny...*, s. 120–121. Definicje samego *tekstu* bardzo różnią się od siebie. Zob. T. SKUBALANKA: *Podstawy analizy stylistycznej. Rozważania o metodzie*. Lublin 2001, s. 42. Badaczka zaznacza, że przy zestawianiu pojęć *tekstu* i *stylu* „trzeba mieć na uwadze to, co je łączy, ale także to, co je dzieli. Bez względu na najważniejszym spoiwem jest język – jednak *langue* i *parole* to dwa odmiennie byty mowy (*language*). Wszystko to, co należy do tekstu, mieści się w systemie. Stylistycznojęzykowe właściwości tekstu mają podwójne odniesienie: do systemu i do swego wzorca”. Ibidem, s. 48.

⁴³ K. GAŚSIÓREK: *Teksty edukacyjne z zakresu wiedzy o języku i ich znaczenie dla kształcenia językowego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. W: *Język a Edukacja 1: Kształcenie językowe*. Red. J. NOCOŃ, B. SKOWRONEK. Opole 2012, s. 119.

⁴⁴ „Podstawowy dydaktyczny gatunek pisany to podręcznik szkolny”. J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 39.

⁴⁵ Ibidem, s. 7.

języka, stylu, tekstu podręczników (analizowano: leksykę i składnię, terminologię i definiowanie, komunikatywność tekstu, pytania i polecenia, modalność, dialogowość, styl językowy, wykładniki gatunkowe).

Na tle innych gatunków dydaktycznych podręcznik szkolny wyróżnia się tym, że „posiada cechy tekstu naukowego (ewentualnie popularnonaukowego), ale opracowane i przedstawione zgodnie z zasadami dydaktyki. Można wskazać trzy podstawowe czynniki determinujące jego kształt: to *treść* – zasób informacji podawczych, które powinny zostać przekazane w tekście odbiorcy, oraz specyficzny *odbiorca* – występujący tu w roli ucznia, cechujący się określonym zasobem nabytej już wiedzy i poziomem kompetencji językowej; trzeci czynnik ma charakter funkcjonalny⁴⁶.

Podręcznik szkolny jest zaliczany do użytkowych gatunków tekstów⁴⁷, ponieważ wykorzystuje się go jako narzędzie w procesie dydaktycznym – nauczyciel używa go w nauczaniu⁴⁸, uczeń – w uczeniu się. Korzystanie z podręcznika przez uczących i uczących się obliguje autorów do uwzględniania w nim specyfiki przedmiotu nauczania, ale i przyporządkowania go do konkretnego etapu kształcenia (np. podręczniki do przedmiotów artystycznych w szkole podstawowej są przeznaczone dla konkretnej klasy lub obejmują wiedzę z przedmiotu bez podziału na klasy – odnoszą się do całego etapu edukacji). Każdy z podręczników musi zatem odpowiadać celom i treściom kształcenia określonym w podstawie programowej.

Jolanta Nocoń w badaniach nad stylem dydaktycznym wyróżnia główne orientacje metodologiczne: funkcjonalną, pragmatyczną, tekstową i dyskursywną⁴⁹. Zmiana metodologii badań w lingwistyce pociąga za sobą inne spojrzenie na tekst i styl językowy⁵⁰. Poszczególne orientacje metodologiczne pojawiają się w stylistyce polskiej „w historycznym następstwie czasowym, następnie rozwijają się przez jakiś czas równolegle, czasami wzajemnie przenikają”⁵¹. Teresa Skubalanka, dzieląc poglądy badaczy zauważających rozmywanie się pola zainteresowań stylistyki, jednocześnie nie dyskredytuje metod stosowanych

⁴⁶ Ibidem, s. 44. Por. opracowanie podręcznika szkolnego jako gatunku – D. ZUJEW: *Podręcznik szkolny...*, w którym wskazał on na związek struktury formalnej podręcznika (układ komponentów i subkomponentów) z funkcjami dydaktycznymi (rola systemotwórcza).

⁴⁷ M. WOJTAK: *Genologia tekstów użytkowych*. „Postscriptum” 2004–2005, nr 2–1 (48–49), s. 156–171.

⁴⁸ Dla nauczyciela „podręcznik staje się zapisem pewnej koncepcji metodycznej, pomaga zorganizować proces dydaktyczny, dobiera i porządkuje treści, układa je w kolejne sekwencje (w tym sensie planuje za nauczyciela przebieg procesu w skali zarówno roku szkolnego, jak i pojedynczej jednostki metodycznej), zawiera zestawy zadań, opisy różnorodnych działań poznawczych i materiały ikoniczne. Oznacza to, że w podręcznikach ukonkretniony jest pewien model procesu edukacyjnego”. J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 45.

⁴⁹ EADEM: *Styl dydaktyczny...*, s. 121.

⁵⁰ T. SKUBALANKA: *Podstawy analizy stylistycznej...*, s. 47.

⁵¹ J. NOCOŃ: *Styl dydaktyczny...*, s. 121.

w językoznawstwie na wzór nauk ścisłych, czyli opierających się na zastanej wiedzy i włączających jej zdobycze do nowych doświadczeń⁵².

Właściwości i stylowe środki językowe podręcznika, opisane z perspektywy stylistyki funkcjonalnej⁵³, to: struktury dyrektywne, wśród których omówione zostały pytania i polecenia dydaktyczne⁵⁴, słownictwo, a w szczególności terminologia, nasycenie wyrazami obcymi i strukturami nominatywnymi⁵⁵ oraz czytelność tekstów dydaktycznych⁵⁶. Badacze dowiedli, że do cech stylu dydaktycznego należą: terminologizacja, nominalizacja, uabstrakcyjnienie i dyrektywność.

Wiele badań usytuowanych jest na pograniczu lingwistyki i dydaktyki⁵⁷, ponieważ wybory stylojęzykowe wynikają z realizowanych w tekstach edukacyjnych funkcji dydaktycznych. Funkcje te bezpośrednio wpływają na strukturę formalną podręcznika szkolnego. Składają się na nią komponenty strukturalne podręcznika, czyli jednolite jednostki (sekwencje tekstu). Każdy komponent ma przypisaną określoną funkcję (spełnianą za pomocą środków właściwych danemu segmentowi tekstu) i dzieli się na elementy strukturalne niższego rzędu (subkomponenty)⁵⁸.

Komponenty strukturalne podręcznika to:

1) komponent informacyjny (przekazujący treści poznawcze)

a) werbalny

- tekst podstawowy (główny segment struktury gatunkowej podręcznika),
- tekst uzupełniający (treści fakultatywne, np. informacje biograficzne, dane statystyczne, ciekawostki poznawcze),

⁵² „Chodzi o to, by zachować dobre cechy metody strukturalnej i jednocześnie otwierać się na nowe inspiracje, bez których nie byłoby postępu w nauce”. T. SKUBALANKA: *Podstawy analizy stylistycznej...*, s. 239.

⁵³ J. NOCOŃ: *Styl dydaktyczny...*, s. 121–122.

⁵⁴ E. BIŁOS: *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*. Częstochowa 1992; W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*; IDEM: *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice 1988; IDEM: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym...*; J. NOCOŃ: *Polecenia i pytania w podręcznikach...*

⁵⁵ C. LACHUT: *Charakterystyka słownictwa podręcznika do nauki języka w klasie IV szkoły podstawowej*. Opole 1984; J. KIDA: *Z badań nad słownictwem podręczników i zasobem leksykalnym uczniów*. Rzeszów 1985; M. JAWORSKI: *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*. Warszawa 1989; S. GAJDA, A. SŁODZIŃSKA: *Struktura językowa podręcznika*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej...*, s. 117–135; A. SŁODZIŃSKA: *Terminologia w podręcznikach szkolnych dla klasy III i IV szkoły podstawowej*. Opole 1993; E. BIŁOS: *Słownictwo szkolnego języka dydaktycznego*. Częstochowa 1998.

⁵⁶ K. GAŚIOREK: *Czytelność podręczników szkolnych...*, s. 125–145; EADEM: *Komunikatywność (czytelność) podręczników...*, s. 137–145; EADEM: *Wskaźnik czytelności podręczników...*, s. 97–108; A. OKWIECIŃSKA: *Wskaźniki czytelności podręczników...*, s. 109–127.

⁵⁷ J. NOCOŃ: *Styl dydaktyczny...*, s. 122.

⁵⁸ Zapropionowany przez J. NOCOŃ (*Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 52) podział komponentów opiera się na pracach D. ZUJEWY (*Podręcznik szkolny...*) i S. GAJDY i A. SŁODZIŃSKIEJ (*Struktura językowa...*).

- tekst objaśniający (przypisy, definicje terminów, komentarze do tabel itp.);
 - b) niewerbalny (teksty ikoniczne, fotografie, rysunki);
- 2) komponent organizacji procesu uczenia się
 - a) sterowanie uczeniem się (zadania i ćwiczenia dydaktyczne),
 - b) ułatwianie uczenia się (wyróżniki najistotniejszych elementów treści);
 - 3) komponent orientacyjny (nie zawiera treści poznawczych: wstęp, przedmowa, spis treści, odsyłacze, tytuły rozdziałów i podrozdziałów).

Komponent informacyjny, najbardziej rozbudowany strukturalnie i zróżnicowany formalnie, wraz z dwoma pozostałymi komponentami i subkomponentami są ściśle ze sobą powiązane i tworzą jednolitą strukturę⁵⁹. Wyodrębnieniu poszczególnych elementów strukturalnych służą środki identyfikujące kolejne segmenty (np. tytuły) oraz zabiegi edytorsko-typograficzne (np. wielkość liter, obramowanie).

Styl podręcznika szkolnego, zdaniem Wojciecha Kojsa, powinien odbiegać od stylu encyklopedycznego (naukowego)⁶⁰. Takie podejście pozwala uczniowi przyswajać nowe informacje poznawcze dzięki przystępnym strukturom językowym, a nie tylko poprzez odkodowywanie hermetycznych tekstów nasyconych specjalistyczną leksyką. Strategie i sposoby kształtowania tekstu w sposób zwiększający jego zrozumiałość dla ucznia są związane z posługiwaniem się przy językowej realizacji tekstu dydaktycznego stylem popularnonaukowym (obrazowość, konkretność, opisowość, uproszczenie konstrukcji językowych, urozmaicenie składni, ograniczenie specjalistycznej terminologii, rozczłonkowanie kompozycyjne tekstu)⁶¹.

Z punktu widzenia funkcji pragmatycznej, w centrum zainteresowania badaczy znalazło się oddziaływanie tekstów w podręczniku na odbiorcę. Językoznawcy, uwzględniając konstytutywne elementy procesu komunikacji, koncentrują się na stylu, który jest środkiem do osiągnięcia konkretnych celów⁶². Nadawca (autor podręcznika), który kieruje tekst do odbiorcy (ucznia), dokonuje takiego doboru i kombinacji środków językowych, by jego przekaz był skuteczny⁶³. Jest

⁵⁹ D. ZUJEW: *Podręcznik szkolny...*, s. 71.

⁶⁰ W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*, s. 73.

⁶¹ S. GAJDA: *Styl naukowy*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2001, s. 183–199; A. STARZEC: *Współczesna polszczyzna popularnonaukowa*. Opole 1999.

⁶² T. SKUBALANKA: *Podstawy analizy stylistycznej...*, s. 235.

⁶³ „W tekście podręcznika wypowiada się wewnątrztekstowy podmiot występujący w podwójnej roli społeczno-komunikacyjnej: to nadawca w interakcji o charakterze jednokierunkowym [...], a jednocześnie wirtualny nauczyciel. Z tymi rolami wiążą się także określone zadania do wykonania, które bardzo mocno powiązane są z pełnionymi przez podręcznik funkcjami dydaktycznymi. Można by je określić ogólnie jako dążenie do nauczania. [...] Równie specyficzna jest sytuacja odbiorcza. Wewnątrztekstowy adresat tekstu to wyobrażony, abstrakcyjny uczeń posiadający kompetencję językową i wiedzę na założonym przez autora poziomie. W umyśle autora tworzy się zatem reprezentacja odbiorcy, jego obraz na wejściu (jaki jest, co już wie, jak

on odpowiedzialny „za dokonane wybory, układ materiału, czyli za ostateczną konstrukcję podmiotu wypowiadającego [...] i tworzonych przez niego strategii, do których należą: przekształcenia intra- i ekstradyskursywne, definicje, wyjaśnienia, egzemplifikacje, odsyłacze do źródeł, ćwiczenia sprawdzające, zadania do wykonania itd., a także formy tekstowe”⁶⁴.

Edukacyjny potencjał przypisuje się tym aktom mowy, których intencjonalność (wartość illokucyjna) jest zbieżna z funkcjami tekstów edukacyjnych⁶⁵. Wymienić tu należy obecne w podręcznikach konstatacje (definicje, wyjaśnienia, wypowiedzi faktograficzne, prawa naukowe, wypowiedzi normatywne) oraz dyrektywy (polecenia, pytania, instrukcje, wskazówki). Dyrektywności, jako jednej z cech stylowych tekstów dydaktycznych, poświęcone są wspomniane już prace poruszające problem pytań i poleceń w podręcznikach szkolnych⁶⁶, w których analizowano głównie strukturę oraz typy operatorów jako wykładników funkcji poznawczej. Intencje, cele i funkcje pragmatyczne w tekstach podręcznika szkolnego podjęte zostały m.in. w badaniach nad modalnością⁶⁷ i dialogowością⁶⁸.

Różnorodne funkcje realizowane w podręczniku szkolnym – służące przyrostowi wiedzy, zwiększeniu sprawności w jej stosowaniu oraz oddziaływaniu na sferę emocji, wartościowania i motywacji ucznia – były przedmiotem analiz nad przyswajaniem wiedzy poprzez jej przekazywanie i sterowanie procesem uczenia się⁶⁹. Aspekt pragmatyczny (interakcyjny) w spojrzeniu na podręcznik wymaga również przyjrzenia się procesowi odbiorczemu. Dla podręcznika przebiega on inaczej niż „dla książki drukowanej. Jest to przede wszystkim czytanie rozciągnięte w czasie ściśle określonym [...] i powtarzające się w określonym rytmie (wyznaczonym przez plan lekcji). Percepcja linearnego tekstu wcale też nie musi być linearna [...]. Uczeń otrzymuje często od swojego rzeczywistego nauczyciela wskazówki co do tego, który fragment ma czytać w danym momencie”⁷⁰.

myśli) i na końcu etapu edukacji, do którego przeznaczony jest podręcznik (jaki ma być, jak się ma zmienić, jak się rozwinąć). [...] Wyobrażenie wirtualnego odbiorcy przekłada się na sposób konstruowania tekstu, i to we wszystkich jego wymiarach”. J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 47. Por. J. KOWALIKOWA: *Podręcznik szkolny z perspektywy autora...*, s. 73.

⁶⁴ H. GRZMIL-TYLUTKI: *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków 2007, s. 155–156.

⁶⁵ J. NOCOŃ: *Styl dydaktyczny...*, s. 125.

⁶⁶ E. BŁOŚ: *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu...*; W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*; IDEM: *Zadania dydaktyczne...*; IDEM: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym...*; J. NOCOŃ: *Polecenia i pytania w podręcznikach...*

⁶⁷ A. KORZENIOWSKA: *Modalność zadań dydaktycznych w podręcznikach do kształcenia zintegrowanego*. W: *Podręczniki do kształcenia...*, s. 154–163.

⁶⁸ J. NOCOŃ: *Dialogowość podręczników szkolnych*. W: *Kształcenie porozumiewania się*. Red. S. GAJDA, J. NOCOŃ. Opole 1994, s. 179–183; EADEM: *Jak w podręcznikach do języka polskiego „rozmawia się”...*, s. 15–28.

⁶⁹ M. KAWKA: *Napisz, powiedz, przeczytaj! Wykładowcy gatunkowe podręcznika jako wypowiedzi dydaktycznej*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2002, s. 553–554.

⁷⁰ J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 48.

Lingwistyczne badania nad stylem dydaktycznym koncentrują się także na samym tekście edukacyjnym, jego wzorcu i tekstowych wykładnikach stylu⁷¹. Z tej perspektywy w literaturze omówione zostały takie problemy, jak: struktura tekstu dydaktycznego, jego architektonika, makro- i superstruktura, struktura tematyczna, sposoby rozwinięć tematycznych oraz wpływ nowych mediów na przestrzenną strukturę strony podręcznikowej⁷².

„Niektóre z jednostek tektonicznych [podręcznika – dop. A.Ł.] pełnią *funkcje wewnętrzne* (porządkują i organizują tekst, odsłaniają jego wewnętrzną strukturę itp.). Jeżeli spojrzeć z perspektywy odbiorcy, to w tym przypadku można mówić o zadaniu ułatwiania uczniowi poruszania się w przestrzeni formalnej i treściowej tekstu”⁷³. Spojrzenie na globalną strukturę podręcznika pozwala na wyodrębnienie dwóch makrosegmentów, złożonych z jednostek tektonicznych (subkomponentów) o określonych funkcjach – dydaktycznych i pozadydaktycznych⁷⁴. Na potrzeby tej pracy konieczne jest przedstawienie jednostek tektonicznych podręcznika szkolnego budujących makrosegment dydaktyczny⁷⁵, na który składają się:

- 1) segment informacyjny (konstatacje wyposażające ucznia w wiedzę)
 - a) tekst wprowadzający
 - tekst podstawowy (tekst prezentacyjny – linearna, monologowa, spójna wypowiedź odautorska; tekst instruktażowy – opis wykonawczy),
 - tekst uzupełniająco-objaśniający (treści dodatkowe – tekst źródłowy, ciekawostki, nota biograficzna; wyjaśnienia – słowniczek terminów, objaśnienia w przypisach),
 - b) tekst powtórzeniowy (wydzielone, znane uczniowi informacje wprowadzające),
 - c) tekst syntezujący (notatka, schemat, tabela – zbieranie i porządkownie wcześniej podanych informacji);
- 2) segment wykonawczy (dyrektywy sterujące działaniami o funkcji kształceniowej)
 - a) zadania poznawczo-kształceniowe (ewokujące odtwórcze i twórcze działania ucznia),
 - b) zadania kontrolne
 - zadania sprawdzające (sprawdzają poziom świeżo nabytych wiadomości i umiejętności),

⁷¹ EADEM: *Styl dydaktyczny...*, s. 122.

⁷² Badane przez J. Nocoń pisemne teksty dydaktyczne wykazywały wówczas słabą tendencję do grafizacji tekstu werbalnego. Ibidem, s. 122, 126–127, a także EADEM: *Wpływ nowych mediów na architektonikę tekstu dydaktycznego*. W: *Teksty kultury 2. Oblicza komunikacji XXI wieku*. Red. J. MAZUR, M. RZESZUTKO-IWAN. Lublin 2006, s. 279–299.

⁷³ EADEM: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 66.

⁷⁴ Ibidem, s. 66–75 (architektonika podręcznika szkolnego opracowana przez J. Nocoń).

⁷⁵ Ibidem, s. 70.

- zadania powtórzeniowe (sprawdzają poziom wiadomości i umiejętności nabytych na wcześniejszych etapach edukacji).

Struktura podręcznika jest powiązana ze strukturą lekcji szkolnej (wprowadzenie do tematu, nabywanie nowej wiedzy, zastosowanie podczas ćwiczeń nowej wiedzy, jej utrwalenie i sprawdzenie stopnia opanowania nowych zagadnień). „Segmentacja tekstu podręcznikowego na poziomie formalnym jest także swoistym zapisem-projektem przebiegu procesu uczenia się, i to w takim porządku, jaki nadawca tekstu, specjalista, uznaje za efektywny dydaktycznie”⁷⁶. Status cechy gatunkowej mają: tekst podstawowy w segmencie informacyjnym, zadania poznawczo-kształceniowe w segmencie wykonawczym; pozostałe elementy w aktualizacjach wzorca gatunkowego są fakultatywne – zależą od koncepcji autorsko-wydawniczej⁷⁷.

Jako gatunek dydaktyczny, podręcznik został poddany gruntownym badaniom w ujęciu lingwistyczno-tekstologicznym, opisano m.in. mechanizmy dialogizowania struktury tekstów podręcznikowych (nadawanie im pozorów dialogowej wymiany)⁷⁸, a także wizualizację przekazywanych w nich treści. Problem sposobu scalania w planie treści kodu werbalnego z ikonycznym obejmuje w tekstach podręcznikowych relacje: komplementarną (dopełnianie się słowa i obrazu), ilustracyjną (obraz powtarza treść tekstu słownego), reprodukcyjną (słowo opisuje treść przedstawienia ikonicznego) oraz redundantną (słowo i obraz powtarzają te same treści)⁷⁹. W badaniach nad strukturą tekstu dydaktycznego opisane zostały również sposoby wyróżniania elementów tekstu, pomagające uczniowi w orientowaniu się w strukturze poznawczej tekstu⁸⁰.

Z kolei styl dydaktyczny z perspektywy stylistyki dyskursu zainteresował językoznawców stosunkowo niedawno – u schyłku XX wieku⁸¹. Funkcja metadykursywna podręcznika, gdy sam podręcznik „zyskuje zdolność organizowania przebiegu dyskursu”⁸², jest coraz częściej funkcją prymarną w rzeczywistości szkolnej (nauczyciel biernie odtwarza zamierzenia autorów podręcznika)⁸³. Inne opisywane stylowe wyznaczniki dyskursu edukacyjnego to: przestrzeń dyskursywna, podmioty dyskursu, edukacyjne relacje nadawczo-odbiorcze, treść dyskursywna, typowe rejestry stylistyczne oraz strategie dyskursywne w podręcznikach szkolnych⁸⁴.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ibidem, s. 71.

⁷⁸ Ibidem, s. 165–188.

⁷⁹ Ibidem, s. 219–248.

⁸⁰ J. NOCOŃ: *Styl dydaktyczny...*, s. 127.

⁸¹ *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL, J. OŹDŻYŃSKI. Kraków 1997.

⁸² J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 66.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ M. KAWKA: *Dyskurs szkolny...*; H. GRZMIL-TYLUTKI: *Gatunek w świetle francuskiej teorii...*; J. NOCOŃ: *Autor tekstu i autor w tekście dydaktycznym*. W: *Język i styl twórcy w kręgu badań współczesnej humanistyki*. Red. K. MAĆKOWIAK, C. PIĄTKOWSKI. Zielona Góra 2009, s. 247–255;

Wśród opracowanych czynników dyskursywnych wpływających na ukształtowanie stylowe tekstów edukacyjnych szczególowej analizie poddano kategorię podmiotu-autora (JA) i adresata-odbiorcy (TY). Podręcznik ma wielu autorów – bezpośrednim jest twórca tekstu, natomiast pośrednimi autorami są: autorzy programów nauczania, koncepcji dydaktycznych, teorii naukowych, tekstów źródłowych, a także recenzenci i wydawcy⁸⁵. W tekstach edukacyjnych kategorię podmiotu-nadawcy rozpatruje się również poprzez zewnętrznego autora tekstu i wewnętrznego autora w tekście – podmiotu wypowiadającego się w sposób „między całkowitą przezroczystością, poprzez różny stopień uobecnienia, aż do osobliwej identyfikacji z odbiorcą”⁸⁶.

Dyskurs edukacyjny nie wytwarza wiedzy (nie ma więc własnej treści dyskursywnej) – zapożycza ją głównie z dyskursu naukowego⁸⁷; przekazuje ją uczniowi za pomocą „swoistego szkolnego obrazu świata, w zależności od etapu kształcenia oscylującego między obrazem naukowym a potocznym”⁸⁸. Obraz świata w tekstach edukacyjnych jest kontaminacją naukowości i potoczności (w proporcjach zależnych od wieku ucznia i realizowanej koncepcji dydaktycznej)⁸⁹. Naukowość jest związana m.in. z racjonalnością i empirią w przedstawianiu uczniowi rzeczywistości, obiektywizmem, naukowym dowodzeniem, systemowym porządkowaniem elementów świata (typologie i klasyfikacje), pojęciową abstrakcyjnością (terminologizacja), ścisłością oraz precyzją. Natomiast potoczność przejawia się poprzez np. fragmentaryczność wiedzy (wybiórczość i nieciągłość), jej strukturyzację w kolekcje, dowodzenie odwołujące się do doświadczeń i przykładów z codziennego życia, opisywanie (zamiast nazywania), używanie języka ogólnego⁹⁰.

Można także, zgodnie z koncepcją Janiny Labochy, wyróżnić obraz świata pierwotny (naukowy) oraz wtórny (dydaktyczny). Dydaktyczny obraz świata jest uproszczeniem naukowego obrazu. Powstaje wskutek eksplikacji, interpretacji i innych przekształceń wiedzy specjalistycznej. Dzięki temu wiedza specjalistyczna staje się bardziej przystępna dla poszczególnych odbiorców tekstu⁹¹.

Wiedzę o języku podręczników szkolnych uzupełniają analizy statystyczne, zogniskowane na czytelności tekstów i frekwencji części mowy.

EADEM: *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*. W: *Odmiany stylowe polszczyzny dawniej i dziś*. Red. U. SOKÓLSKA. Białystok 2011, s. 187–200; EADEM: *Dyskurs edukacyjny w Internecie*. W: *Dyskurs i jego odmiany*. Red. B. WITOSZ, K. SUJKOWSKA-SOBISZ, E. FICEK. Katowice 2016, s. 62–71; M. KAWKA: *O dwóch strategiach dyskursywnych...*, s. 25–35.

⁸⁵ H. GRZMIL-TYLUTKI: *Gatunek w świetle francuskiej teorii...*

⁸⁶ J. NOCOŃ: *Autor tekstu i autor w tekście dydaktycznym...*, s. 255.

⁸⁷ EADEM: *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego...*, s. 187–200.

⁸⁸ EADEM: *Styl dydaktyczny...*, s. 128.

⁸⁹ EADEM: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 251–253.

⁹⁰ EADEM: *Styl dydaktyczny...*, s. 128.

⁹¹ J. LABOCHA: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL, J. OŹDŻYŃSKI. Kraków 1997, s. 35.

1.3. Język podręcznika w badaniach statystycznych

Teksty ujęte w podręcznikach szkolnych prezentują wiedzę, którą uczeń na określonym poziomie edukacji powinien poznać, zrozumieć i przyswoić, aby także w przyszłości mógł z niej korzystać. Jako podstawowe źródło informacji, podręcznik powinien być tak napisany, aby czytający go nie mieli trudności ze zrozumieniem tekstu, jednak stopień skomplikowania struktury językowej w nim dawać wymierne korzyści, polegające na wzbogacaniu zasobu leksykalnego i rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych uczniów. Podręcznik napisany językiem niedostosowanym do możliwości poznawczych czytelnika osłabia jego motywację do czytania – może spowodować zniechęcenie lub rezygnację z lektury z powodu zbyt trudnego sposobu przekazu treści albo pobieżne, bezrefleksyjne odczytanie, gdy tekst jest zbyt prosty.

Językowe ukształtowanie tekstów dydaktycznych wpływa na komunikację dydaktyczną, w której dystans poznawczo-językowy pomiędzy nadawcą a odbiorcą powinien odpowiadać możliwościom recepcyjnym ucznia⁹². Zakładając ciągły rozwój kompetencji lingwistycznych dzieci i młodzieży szkolnej, należy dbać o – adekwatne do wieku czytelników – systematyczne zwiększanie stopnia trudności podręczników. Pomocne są tu metody statystyki językoznawczej, uwzględniające wymiar ilościowy i jakościowy struktur językowych, a także pozwalające na w miarę obiektywną ocenę stopnia komunikatywności tekstu. Metody te mają szerokie zastosowania nie tylko w pedagogice i językoznawstwie, ale także w psychologii, socjologii, marketingu i reklamie, medycynie oraz innych dziedzinach, dla których ważne jest skuteczne porozumiewanie się za pomocą tekstów pisanych.

Na początku XX wieku wprowadzono pojęcie zrozumiałości tekstu utożsamianej z jego czytelnością, przystępnością, komunikatywnością. Terminy te bywają używane w literaturze przedmiotu synonimicznie, ale ostatnio większość autorów odróżnia zrozumiałość tekstu (zależącą wyraźnie od indywidualnych predyspozycji, doświadczenia i wykształcenia odbiorcy) od jego czytelności (rozumianej jako obiektywny, mierzalny wyznacznik tekstu)⁹³. Opisane w tej pracy badania nad tekstami w podręcznikach do muzyki i plastyki dotyczą ich czytelności (również w literaturze anglojęzycznej na temat tekstów podręczników szkolnych dominuje termin *readability*).

Obecnie istnieje ponad pięćdziesiąt wzorów mierzących czytelność tekstu⁹⁴, ale nie wszystkie formuły cieszą się jednakowym zainteresowaniem badaczy.

⁹² S. GAJDA: *Styl naukowy*. W: *Współczesny język...*, s. 191.

⁹³ Zob. J. ILUK: *Wpływ czytelności tekstów edukacyjnych na efektywność nauczania w warunkach szkolnych*. „Kształcenie Językowe” 2012, nr 10 (20), s. 75.

⁹⁴ Zob. W. KINTSCH, D. VIPOND: *Reading Comprehension and Readability in Educational Practice and Psychological Theory*. In: *Perspectives on Memory Research: Essays in Honor of Uppsala University's 500th Anniversary*. Ed. L.G. NILSSON. New York–Hove 2014, s. 335.

Niektóre z nich są uniwersalne, ale istnieją też wskaźniki przeznaczone dla wąskich grup tekstów specjalistycznych bądź dla określonych grup wiekowych czytelników (np. dla tekstów przeznaczonych tylko dla młodszych uczniów czy rekrutów armii Stanów Zjednoczonych). Większość z nich opiera się na generalnej zasadzie: im krótsze zdania i wyrazy, tym przekaz jest bardziej komunikatywny⁹⁵.

Stopień przystępności tekstu podręcznika szkolnego od dawna był przedmiotem badań – definiowano i analizowano różne wyznaczniki czytelności tekstu. Przedmiotem zainteresowania badaczy były podręczniki do różnych przedmiotów na różnych etapach kształcenia (w zależności od systemu edukacyjnego kraju, w którym prowadzono badania)⁹⁶, przy czym stosowana metodologia nie była i nie jest jednolita. Obecnie najczęściej stosowane są następujące wskaźniki:

- wzór Rudolpha Flescha (FRES – Flesch Readability Ease Score)

$$206,835 - 1,015 \cdot \frac{A}{B} - 84,6 \cdot \frac{E}{A};$$

- wzór Rudolpha Flescha i Johna P. Kincaida (Flesch-Kincaid Grade Level Formula)

$$0,39 \cdot \frac{A}{B} + 11,8 \cdot \frac{E}{A} - 15,59;$$

- wzór Edgara Dale’a i Jeanne Chall (Dale-Chall Readability Score)

$$15,79 \cdot \frac{C_w}{A} + 0,0496 \cdot \frac{A}{B},$$

przy czym należy dodać poprawkę 3,6365, jeśli w tekście słowa trudne stanowią więcej niż 5% badanego korpusu;

⁹⁵ Obszerne informacje o historii badań nad czytelnością tekstów wraz z literaturą przedmiotu można znaleźć w pracach: W. KINTSCH, D. VIPOND: *Reading Comprehension and Readability in Educational Practice...*, s. 329–365; M. ZAMANIAN, P. HEYDARI: *Readability of Texts: State of the Art*. “Theory and Practice in Language Studies” 2012, vol. 2(1), s. 43–53; G.R. KLARE: *Assessing Readability*. “Reading Research Quarterly” 1974–1975, vol. 10(1), s. 62–102.

⁹⁶ L. OTTLEY: *Readability of Science Textbooks for Grades Four, Five and Six*. “School Science and Mathematics” 1965, vol. 65(4), s. 363–366; J.F. NEWPORT: *The Readability of Science Textbooks for Elementary School*. “The Elementary School Journal” 1965, vol. 66(1), s. 40–43; C.H. BJÖRNSON: *Läsbarhet*. Stockholm 1968; B. SIGURD: *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. Tłum. Z. WAWRZYŃIAK. Warszawa 1975; C.D. GOOD: *The readability of school biology textbooks*. “Journal of Biology Education” 1977, vol. 11(4), s. 248–252; J. ANDERSON: *Lix and Rix: Variations on a Little-known Readability Index*. “Journal of Reading” 1983, vol. 26(6), s. 490–496; R. BAMBERGER, E. VANECEK: *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien 1984; B. CHIANG-SOON, R.E. YAGGER: *Readability Levels of the Science Textbooks Most Used in Secondary Schools*. “School Science and Mathematics” 1993, vol. 93(1), s. 24–27.

- SMOG (Simple Measure of Gobbledygook)

$$3,1291 + 1,043 \cdot \sqrt{\frac{30C_s}{B}};$$

- wskaźnik mglistości Roberta Gunninga (FOG)

$$0,4 \cdot \left(\frac{A}{B} + \frac{100C_s}{A} \right);$$

- ARI (Automated Readability Index)

$$4,71 \cdot \frac{D}{A} + 0,5 \cdot \frac{A}{B} - 21,43;$$

- indeks czytelności Carla-Hugona Björnssona

$$\frac{A}{B} + \frac{100 \cdot C_L}{A}.$$

W powyższych wzorach zastosowano oznaczenia:

A – liczba wyrazów,

B – liczba zdań,

C_L – liczba wyrazów trudnych klasyfikowanych na podstawie liczby liter w wyrazie,

C_S – liczba wyrazów trudnych klasyfikowanych na podstawie liczby sylab w wyrazie,

C_W – liczba wyrazów trudnych niewystępujących w wykazie wyrazów łatwych,

D – liczba znaków (tzn. liter w wyrazie lub cyfr w liczbie),

E – liczba sylab.

W pracach prezentujących powyższe wzory za trudne uznano wyrazy co najmniej trzysylabowe lub co najmniej siedmioliterowe, natomiast Edgar Dale i Jeanne Chall utworzyli wykaz 3000 wyrazów najczęściej występujących w podręcznikach szkolnych na wczesnym etapie edukacji, które uznali za łatwe dla przeciętnego czytelnika. Oczywiście, zarówno wykaz, jak i klasyfikacja trudności wyrazu na podstawie liczby jego liter bądź sylab są uzależnione od zindywidualizowanego systemu leksykalnego konkretnego języka⁹⁷.

⁹⁷ W języku szwedzkim za wyrazy dłuższe ponad przeciętność uznaje się dłuższe niż sześcioliterowe, a w języku polskim dłuższe niż ośmioliterowe. Język szwedzki charakteryzuje się na ogół krótkimi wyrazami i – w przeciwieństwie do języka polskiego – nie ma fleksyjnych końcówek imiennych. „Litery odpowiadają w pewnej mierze fonemom, mierzenie długości wyrazów jest w jakimś stopniu miernikiem skomplikowania struktury fonemowej wyrazów, a także struktury słowotwórczej” (zob. M. ZARĘBINA: *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży*. „Socjolingwistyka 1. Polityka Językowa”. Katowice 1977, s. 106; K. GĄSIÓREK: *Czytelność podręczników szkolnych...*, s. 126).

W ostatnich latach obserwuje się duże zainteresowanie badaczy mierzeniem czytelności nie tylko podręczników szkolnych, ale także aktów prawnych, instrukcji, czasopism oraz blogów lub stron internetowych. Badane są podręczniki w wielu krajach, m.in. w Stanach Zjednoczonych, Słowacji, Szwecji, Norwegii, Polsce, Japonii, Turcji, Iranie, Ghanie czy Nigerii⁹⁸. Znamienne jest to, że wielu badaczy wskazuje na niedostosowanie podręczników do możliwości czytelniczych przeciętnego ucznia⁹⁹. W większości krajów rozwiniętych obserwuje się obniżenie kompetencji czytelniczych dzieci w wieku szkolnym, stąd wynika potrzeba opracowania dobrych narzędzi, które pozwoliłyby na analizę językową podręczników jeszcze zanim trafią one do uczniów¹⁰⁰.

Wskaźniki czytelności nie są zbyt skomplikowane matematycznie i łatwo można je zaimplementować (przy rzetelnych badaniach najwięcej czasu nadal jednak zajmuje samo wpisanie tekstu, chociaż obecnie nie trzeba już analizować kilkuset fiszek z przepisаныmi zdaniami). Istnieją strony internetowe¹⁰¹, na których udostępnione są aplikacje obliczające najpopularniejsze indeksy dla tekstów w języku angielskim (ograniczenia wielkości analizowanego tekstu wahają się od 15 zdań do 2000 wyrazów).

⁹⁸ Czytelności podręczników szkolnych są poświęcone m.in. następujące prace: S. KIMURA, B. VISGATIS: *High School English Textbooks and College Entrance Examinations: A Comparison of Reading Passage Difficulty*. "JALT Journal" 1996, vol. 18(1), s. 81–95; C. BROWNE: *Japanese EFL Textbooks: How Readable are They?* "Temple University Japan Working Papers in Applied Linguistics" 1996, vol. 8, s. 28–41; S. ROTTENSTEINER: *Structure, function and readability of new textbooks in relation to comprehension*. "Procedia Social and Behavioral Sciences" 2010, no. 2, s. 3892–3898; P. GAVORA: *Text Comprehension and Text Readability: Findings on Lower Secondary School Pupils in Slovakia*. „Forum Dydaktyczne" 2012, nr 9–10, s. 9–21; U. IZGI, B.S. SEKER: *Comparing different readability formulas on the examples of science-technology and social science textbooks*. "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2012, no. 46, s. 178–182; W.K. GYASI: *The Role of Readability in Science Education in Ghana: A Readability Index Analysis of Ghana Association of Science Teachers Textbooks for Senior High School*. "IOSR Journal of Research & Method in Education" 2013, vol. 2(1), s. 9–19; C.A. OMEBE: *Readability of approved basic science textbooks in use in Ebonyi State junior secondary schools*. "International Journal of Scientific & Engineering Research" 2014, vol. 5(12), s. 1059–1062; C. OWU-EWIE: *Readability of comprehension passages in junior high school (JHS) English textbooks in Ghana*. "Ghana Journal of Linguistics" 2014, vol. 3(2), s. 35–68.

⁹⁹ Zob. np. J.S. CHALL, S.S. CONARD: *Should textbooks challenge students? The case for easier or harder textbooks*. New York 1991; K. GAŚSIÓREK: *Czytelność podręczników szkolnych...*, s. 125–145; K. GAŚSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego...*; L. SIBANDA: *The readability of two Grade 4 natural sciences textbooks for South African schools*. "South African Journal of Childhood Education" 2014, vol. 4(2), s. 154–175; T. ROBISON, T. RODEN, S. SZABO: *Readability Levels Show that Social Studies Textbooks Are Written Above Grade Level Reading*. "Journal of Teachers Action Research" 2015, vol. 1(2), s. 64–76.

¹⁰⁰ J. DENNING, M. SOLEDAD PERA, Y.-K. NG: *A readability level prediction tool for K-12 books*. "Journal of the Association for Information Science and Technology" 2016, vol. 67(3), s. 550–565.

¹⁰¹ Zob. np. <http://www.readabilityformulas.com/free-readability-formula-tests.php>.

W wyniku prac interdyscyplinarnej grupy polskich badaczy, kierowanej przez Włodzimierza Gruszczyńskiego¹⁰², powstał prototypowy program komputerowy Jasnopis¹⁰³, dostosowany do specyfiki języka polskiego. Do określenia stopnia czytelności tekstu w Jasnopisie wykorzystany został wskaźnik mglistości Roberta Gunninga oraz wskaźnik Walerego Pisarka. W wersji podstawowej aplikacja jest bezpłatna i wydaje się bardzo obiecująca – jej autorzy uznają za trudne te wyrazy, które mają w formie podstawowej co najmniej 4 sylaby i jednocześnie nie należą do 5 tysięcy wyrazów najczęściej występujących w polskich tekstach, a także nie są to wyrazy o dużym tzw. prawdopodobieństwie subiektywnym. Niestety, program nie jest użyteczny przy badaniu czytelności tekstów podręczników szkolnych, ponieważ przypisuje on próbie tekstu wynik w siedmiostopniowej skali porządkowej, a do oceny tekstów w podręcznikach jest potrzebna bardziej szczegółowa skala, umożliwiająca wskazanie zróżnicowania czytelności tekstów przeznaczonych dla co najmniej dwunastu grup wiekowych uczniów.

Przed niemal półwiekiem, w wyniku badań językoznawczych Bengta Sigurda¹⁰⁴, powstała, między innymi, skala przypisująca kolejnym etapom kształcenia (od klasy I do IX, z dokładnością do jednej klasy) zalecaną wielkość indeksu Carla-Hugona Björnssona. Podręczniki o określonych indeksach są dostosowane do możliwości czytelniczych odbiorców. Sigurd ustalił, że na początkowych etapach kształcenia „różnica między jedną klasą szkolną a drugą wynosi 4 jednostki, a pod koniec tylko 2 jednostki”¹⁰⁵. Wzór Björnssona do badania czytelności tekstów napisanych w języku polskim po raz pierwszy zastosowała czterdzieści lat temu Maria Zarębina¹⁰⁶, definiując wyraz trudny w polszczyźnie jako wyraz co najmniej dziewięcioliterowy. Wyniki badań z tego zakresu, wymagające wiedzy i czasochłonnej analizy dużych prób tekstu, prezentowały Krystyna Gąsiołek, Helena Synowiec i Danuta Krzyżyk¹⁰⁷ w pracach, w których analizowały stopień przystępności wybranych polskich podręczników szkolnych. Konsekwentnie indeks ten zastosowano też do badania podręczników do muzyki i plastyki dla klas IV–VI (trzy podręczniki do muzyki zostały przebadane w ramach badań pilotażowych¹⁰⁸, a w niniejszej pracy przedstawione zostaną wyniki dla wszystkich podręczników do muzyki i plastyki w szkole podstawowej).

¹⁰² W. GRUSZCZYŃSKI, M. OGRODNICZUK: *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*. Warszawa 2015.

¹⁰³ Program jest dostępny na stronie <http://jasnopis.pl/aplikacja>.

¹⁰⁴ B. SIGURD: *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa...*, s. 158.

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ M. ZARĘBINA: *Rola szkoły w rozwoju języka...*, s. 98–107.

¹⁰⁷ K. GĄSIOŁEK: *Czytelność podręczników szkolnych...*, s. 125–145; EADEM: *Wskaźnik czytelności podręczników...*, s. 97–108; K. GĄSIOŁEK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego...*

¹⁰⁸ A. ŁOBOS: *Czytelność tekstu w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki...*, s. 202–219. Z przebadanych trzech podręczników tylko jeden jest aktualnie w użytku szkolnym.

Skuteczność aktu językowego jest nierozdzielnie związana z czytelnością, co potwierdzają badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych i Niemczech¹⁰⁹. Dorośli, czytając zmodyfikowany tekst (o krótszych zdaniach, z minimalną frekwencją wyrazów trudnych), zrozumieli o 35% więcej przekazywanych informacji i zapamiętali aż o połowę więcej niż osoby, które czytały trudne, oryginalne, fachowe teksty. Podobne wyniki uzyskał Jan Iluk podczas eksperymentu dotyczącego percepcji treści z podręczników przez dzieci i młodzież w wieku szkolnym¹¹⁰.

Na komunikatywność i zrozumiałość tekstów przeznaczonych do nauczania szkolnego wpływ mają także frakcje poszczególnych części mowy, będące wyznacznikiem stylu autora. Nadmierna nominalizacja tekstu jest charakterystyczna dla stylu naukowego, zbyt trudnego dla ucznia szkoły podstawowej¹¹¹. Analiza statystyczna udziału części mowy w podręcznikach szkolnych była przedmiotem zaledwie jednego artykułu¹¹², natomiast systematyczne badania słownictwa w tekstach języka polskiego rozpoczęła Pracownia Językoznawcza Ośrodka Badań Prasoznawczych w Krakowie, którą kierował Zenon Klemensiewicz. Pierwsze zwarte opracowania, autorstwa Marii Kniaginowej i Walerego Pisarka¹¹³, dotyczyły języka prasy, który scharakteryzowano właśnie poprzez ilościowy i jakościowy opis środków syntaktycznych i leksykalnych, stanowiących o odrębności stylistycznej gatunków. Z kolei same listy frekwencyjne polszczyzny, bez komentarza, opracowane zostały przez zespół Idy Kurcz¹¹⁴; listy rangowe języka dziecięcego opracowały Halina Zgółkowa i Katarzyna Bułczyńska¹¹⁵. Zainteresowania językoznawców dotyczyły również języka radia i telewizji (mówionego w wersji czytanej, a więc prymarnie pisanego) – między innymi określono rolę środków językowych w przekazie telewizyjnym¹¹⁶, przed-

¹⁰⁹ R.P. CHARROW, V.R. CHARROW: *Making legal language understandable: a psycholinguistic study of jury instructions*. "Columbia Law Review" 1979, vol. 79, s. 1306–1374; J. LANGER, F. SCHULZ VON THUN, R. TAUSCH: *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. München–Basel 1974.

¹¹⁰ J. ILUK: *Wpływ czytelności tekstów edukacyjnych...*, s. 78–82.

¹¹¹ D. KRZYŻYK: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika...*, s. 62.

¹¹² A. ŁOBOS: *Udział części mowy w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki i plastyki...*, s. 155–166.

¹¹³ M. KNIAGINOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości prasowych...*; W. PISAREK: *Frekwencja wyrazów w prasie. Wiadomości – komentarze – reportaże*. Kraków 1972.

¹¹⁴ *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*. Red. I. KURCZ, A. LEWICKI, J. SAMBOR, K. SZAFRAN, J. WORONCZAK. Kraków 1990.

¹¹⁵ H. ZGÓLKOWA, K. BUŁCZYŃSKA: *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*. Poznań 1987; H. ZGÓLKOWA: *Świat w dziecięcych słowach*. Poznań 1990.

¹¹⁶ Z. KUBISZYN-MĘDRALA: *Słownictwo języka przekazów telewizyjnych*. Kraków 1988; A. GRYBOSIOWA: *Językowe wyznaczniki oficjalności aktu mowy w audycjach radiowych i telewizyjnych*. W: *Współczesna polszczyzna i jej odmiany*. Red. H. WRÓBEL. Katowice 1980, s. 48–55; EADEM: *Wpływ sytuacji na strukturę gramatyczną tekstu informacji radiowej, prasowej i telewi-*

stawiono ilościowy opis słownictwa telewizji¹¹⁷ oraz innych tekstów, również dla dzieci¹¹⁸.

Efekty badań językoznawczych nad podręcznikami szkolnymi mają walor naukowy i praktyczny – można je wykorzystać zarówno do pogłębionych badań w ramach konkretnych dziedzin nauki, jak i podczas prac nad nowymi podręcznikami. Cenną pomocą dla recenzentów i autorów nowych podręczników oraz innych materiałów dydaktycznych jest praca zatytułowana *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, w której autorki ukazały zwięzłe i przystępne opracowanie wyników dotychczasowych badań językoznawczych i pedagogicznych¹¹⁹.

1.4. Przedmiot i metody badań

Podręczniki do przedmiotów artystycznych wydawane po roku 1989 nie były dotychczas przedmiotem badań naukowych. Nie były one analizowane przez specjalistów w *Pracach Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*¹²⁰, nie znalazły się też w materiale badawczym gruntownej pracy Jolanty Nocoń¹²¹, która opisała aktualnie obowiązujące podręczniki szkolne z perspektywy dyskursu dydaktycznego, uwzględniając m.in. ich język, strukturę, wzorce gatunkowe, warstwę ikonograficzną. Wyniki uzyskane przez tę badaczkę stały się inspiracją do przebadania języka współczesnych podręczników do muzyki i plastyki.

Nauczyciele mają obecnie do dyspozycji 10 podręczników do muzyki¹²² i 8 do plastyki. Wszystkie zostały najpierw dopuszczone do użytku szkol-

zyjnej. W: „Socjolingwistyka”. T. 5. Red. W. LUBAŚ. Warszawa 1983; J. PODRACKI, G. WALCZAK: *Język w radiu i telewizji*. „Poradnik Językowy” 1975, z. 6, s. 310–317.

¹¹⁷ *Badania nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa*. Red. Z. KURZOWA. Warszawa–Kraków 1991.

¹¹⁸ Zob. A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*. Katowice 2003; B. NIESPOREK: *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)*. Katowice 1990; A. ŁOBOS: *Kształtowanie stosunku dziecka do świata natury – leksyka utworów ze „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej w ujęciu statystycznym*. W: *W harmonii z naturą. Elementy ekologii w pedagogice i sztuce*. Red. M. KNAPIK, A. ŁOBOS, I. NOWAKOWSKA-KEMPNA. Kraków 2011, s. 103–115. Listy rangowe dorobku pisarskiego Korczaka wraz z analizą jakościową stworzyła K. GĄSIÓREK: *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka*. Kraków 1997.

¹¹⁹ K. GĄSIÓREK, A. HĄCIA, K. KŁOSIŃSKA, D. KRZYŻYK, J. NOCOŃ, H. SYNOWIEC: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. Warszawa 2012; zob.: https://men.gov.pl/wp.../za_5_przewodnik_dla_rzeczoznawcw_wersja_zmieniona.doc (dostęp: 25 lutego 2017 r.).

¹²⁰ *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*. T. 14. Red. G. CHOMICI. Kraków 2016.

¹²¹ J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*

¹²² Obecny na liście jako ostatni – jedenasty – podręcznik do muzyki (*Z Alicją w krainie muzyki. Podręcznik z ćwiczeniami dla uczniów klasy 4 szkoły podstawowej*) nie został uwzględniony

nego¹²³ przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, a następnie wpisane do *Wykazu podręczników* na podstawie recenzji rzeczoznawców. Badaniami objęto następujące podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej¹²⁴ (oprócz tytułu podręcznika podano jego autorów, wydawcę, nazwiska rzeczoznawców oraz numer ewidencyjny w wykazie):

- **M1:** *Słuchanie muzyki. Podręcznik dla klasy IV/ V/ VI*, Eugeniusz Wachowiak, Agencja Wydawnicza „GAWA”, prof. dr hab. Antoni Grochowalski, mgr Stefania Sierpińska, mgr Rafał Janus, 328/1/2011, 328/2/2011, 328/3/2011.
- **M2:** *Muzyka. Podręcznik dla klas 4–6 szkoły podstawowej*, Małgorzata Rykowska, Zbigniew Szalko, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, dr Renata Gozdecka, mgr Stefania Sierpińska, dr Piotr Zbróg, 374/2011.
- **M3:** *Ale muzyka! Śpiew, gra, taniec. Podręcznik do muzyki dla szkoły podstawowej*, Joanna Olczyk, Katarzyna Sikora, Karolina Szurek, Wydawnictwo Szkolne PWN, dr Lidia Kataryńczuk-Mania, mgr Krzysztof Kramek, dr Dariusz Dziurzyński, 403/2011.
- **M4:** *Klucz do muzyki 4/ 5/ 6. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, Urszula Smoczyńska, Katarzyna Jakóbczak-Drażek, Agnieszka Sołtysik, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, dr Renata Gozdecka, prof. dr hab. Antoni Grochowalski, dr Elżbieta Świdorska-Choraży, 406/1/2011, 406/2/2013, 406/3/2014.
- **M5:** *Ciekawi świata. Muzyka 4/ 5/ 6. Podręcznik dla klasy IV/V/VI szkoły podstawowej*, Justyna Górską-Guzik, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, mgr Krzysztof Kramek, mgr Stefan Olbert, dr Katarzyna Kłosińska, 431/1/2012, 431/2/2013, 431/3/2014.
- **M6:** *Muzyczny świat. Podręcznik. Klasa 4/ 5/ 6*, Teresa Wójcik, MAC Edukacja – Grupa Edukacyjna, mgr Stefania Sierpińska, mgr Krystyna Stasińska, dr Katarzyna Kozłowska, 495/1/2012, 495/2/2013, 495/3/2014.
- **M7:** *Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami do klasy 4/ 5/ 6 szkoły podstawowej. Część 1 i 2*, Malina Sarnowska, Katarzyna Jakóbczak-Drażek, Olivia Kaczyńska, Urszula Smoczyńska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, prof. dr hab. Antoni Grochowalski, dr Paweł A. Trzos, dr Ewa Ogłóza, 547/1/2012, 547/2/2013, 547/3/2014.
- **M8:** *Muzyka i my. Podręcznik 4/ 5/ 6. Szkoła podstawowa*, Urszula Smoczyńska, Katarzyna Jakóbczak-Drażek (kl. 4, 5), Romana Rataj, Włodzimierz Sołtysik (kl. 6), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, dr Renata Gozdecka,

w badaniach, ponieważ ukazała się tylko pierwsza część do klasy IV. Pozostałych części już nie wydano.

¹²³ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa, dnia 9 lipca 2014 r. Poz. 909. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników*. Zob. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2014/909>; <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000909> (ostatni wgląd 1 grudnia 2016 r.).

¹²⁴ Podręczniki uporządkowano według list ministerialnych; szczegółowe informacje bibliograficzne podano przed spisem literatury.

mgr Krzysztof Kramek, dr hab. Dorota Zdunkiewicz-Jedynak, 552/1/2012, 552/2/2013, 552/3/2014.

- **M9:** *I gra muzyka. Podręcznik do muzyki dla klas 4–6 szkoły podstawowej*, Monika Gromek, Grażyna Kilbach, Nowa Era, dr Renata Gozdecka, mgr Krzysztof Kramek, dr Ewa Ogłóza, 569/2012.
- **M10:** *Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy czwartej/ piątej/ szóstej szkoły podstawowej*, Monika Gromek, Grażyna Kilbach, Nowa Era, dr Renata Gozdecka, dr Paweł A. Trzos, dr Danuta Krzyżyk, 589/1/2012, 589/2/2013, 589/3/2014.
- *Z Alicją w krainie muzyki. Podręcznik z ćwiczeniami dla uczniów klasy 4 szkoły podstawowej*, Magdalena Stępień, Klaudia Borys, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, dr Lidia Kataryńczuk-Mania, mgr Krzysztof Kramek, dr Jarosław Pacuła, 598/1/2012.
- **P1:** *Do dzieła! Podręcznik do plastyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej*, Jadwiga Lukas, Krystyna Onak, Nowa Era, dr Beata Lewińska-Gwóźdź, prof. dr hab. Wiesława Limont, dr Katarzyna Kłosińska, 326/2011.
- **P2:** *Plastyka. Podręcznik dla klas 4–6 szkoły podstawowej*, Marzanna Polkowska, Lila Wyszowska, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, dr hab. Zbigniew Bania, dr Beata Lewińska-Gwóźdź, dr Maria Jolanta Piasecka, 327/2011.
- **P3:** *Plastyka. Lubię tworzyć. Podręcznik. Klasa 4/ 5/ 6*, Wojciech Sygut, Marzena Kwiecień, MAC Edukacja – Grupa Edukacyjna, dr hab. Eleonora Jedlińska, prof. dr hab. Wiesława Limont, mgr Klemens Stróżyński, 397/1/2011, 397/2/2013, 397/3/2014.
- **P4:** *Ale plastyka! Kolor, kształt, forma. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej*, Beata Marcinkowska, Lidia Frydzińska-Świątczak, Wydawnictwo Szkolne PWN, dr Beata Lewińska-Gwóźdź, prof. dr hab. Wiesława Limont, mgr Małgorzata Brudzyńska, 430/2012.
- **P5:** *Ciekawi świata. Plastyka. Podręcznik dla klas 4–6 szkoły podstawowej*, Anita Przybyszewska-Pietrasiak, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, dr Beata Lewińska-Gwóźdź, prof. dr hab. Wiesława Limont, mgr Maria Dziurzyńska-Ścibior, 439/2012.
- **P6:** *Plastyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. 4/ 5/ 6*, Stanisław Krzysztof Stopczyk, Barbara Neubart (kl. 4, 5), Stanisław Krzysztof Stopczyk, Joanna Chołaścińska, Barbara Neubart (kl. 6), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, dr Beata Lewińska-Gwóźdź, prof. dr hab. Wiesława Limont, dr Katarzyna Kłosińska, 440/1/2012, 440/2/2013, 440/3/2014.
- **P7:** *Plastyka 4–6. Podręcznik do szkoły podstawowej*, Stanisław K. Stopczyk, Joanna Chołaścińska, Barbara Neubart, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, dr hab. Eleonora Jedlińska, dr Beata Lewińska-Gwóźdź, dr Danuta Krzyżyk, 533/2012.
- **P8:** *Na ścieżkach wyobraźni. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej. Klasa 4/ 5/ 6*, Kinga Łapot-Dzierwa, Robert Małoszowski, Maria Śmigła,

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, dr hab. Zbigniew Bania, prof. dr hab. Wiesława Limont, dr Jarosław Pacuła, 550/1/2012, 550/2/2013, 550/3/2014.

Uczestnictwo młodego pokolenia w kulturze jest przedmiotem troski wielu wybitnych przedstawicieli świata nauki i sztuki – od lat mówi się o kryzysie wartości, antyestetyce, masowości itp. Zjawiskom tym należy zapobiegać już od początku edukacji, w której ważną rolę pełni szkoła, wzorce przekazywane przez rodzinę, społeczność lokalną, oferta instytucji kultury. Ciągłe udoskonalane programy nauczania oraz podręczniki mają przeciwdziałać negatywnym tendencjom, jednak skuteczność wysiłków dydaktycznych nauczycieli oraz autorów podręczników jest ściśle związana z dostosowaniem warstwy językowej do możliwości percepcyjnych współczesnego ucznia. Z tego powodu przedmiotem badań opisanych w tej pracy jest język podręczników do muzyki i plastyki, które są podstawowym narzędziem pracy dla ucznia i nauczyciela.

Aby odpowiedzieć na pytanie badawcze: na ile konstrukcja warstwy językowej tekstu podręcznikowego wspiera proces uczenia się, z szerokiego spektrum badań lingwistycznych nad podręcznikami szkolnymi wybrano kilka aspektów, skupiając się na segmentach informacyjnym oraz zadaniowym badanych podręczników. Z pedagogicznego punktu widzenia najważniejsze jest opanowanie przez ucznia materiału zapisanego w programie nauczania. Podręcznik jest nieodzowną pomocą w osiągnięciu tego celu, natomiast metody lingwistyczne pozwalają ocenić jakość i skuteczność stosowanych w nim środków językowych.

Nauczanie/uczenie się jest oparte na nowej dla ucznia terminologii. Specjalistyczne terminy muzyczne i plastyczne w dużej mierze są wyrazami obcymi, a więc trudnymi – zwłaszcza dla ucznia, który dopiero co ukończył pierwszy etap edukacji w szkole podstawowej. Z perspektywy procesu nauczania/uczenia się ważne są sposoby wprowadzania nowej terminologii, ponieważ uczeń rozumiejący terminy nie będzie miał trudności z przyswojeniem wiedzy faktograficznej i wykonaniem poleceń dydaktycznych. W tekstach podręczników pojęcia i terminy powinny być umiejętnie wprowadzane, objaśniane, ilustrowane¹²⁵, przy czym niepożądanym jest nadmierny scjentyzm¹²⁶. Częste stosowanie form językowych (słownictwa i schematów składniowych) przynależących do stylu naukowego utrudnia percepcję, niejednokrotnie niwelując wysiłki nauczyciela. Korzystnym rozwiązaniem, zwłaszcza w tekstach dla uczniów młodszych klas szkolnych, jest opisowe wyjaśnianie terminu (właściwe stylowi popularnonaukowemu)¹²⁷. Kolejny aspekt badań to środki językowe o funkcji

¹²⁵ S. GAJDA: *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole 1990; J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 113–121.

¹²⁶ J. KOWALIKOWA: *Podręcznik szkolny z perspektywy autora...*, s. 73.

¹²⁷ K. GAŚIOREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego...*, s. 36. Definiowanie jest jedną z trudniejszych umiejętności, jakie zdobywa młody człowiek. Zob. A. ŁOBOS: *Znaczenie pojęć JĘZYK i PAŃSTWO dla współczesnych studentów*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 2003, z. 59, s. 169–175.

pragmatycznej, stosowane w segmentach informacyjnym oraz zadaniowym podręczników do muzyki i plastyki. Obecnie uważa się, że dialogowość tekstu sprzyja skutecznemu uczeniu się z podręcznika, co jest zgodne z preferowaną w komunikacji tendencją do skracania dystansu między nadawcą a odbiorcą¹²⁸. Jest to ważne szczególnie na przedmiotach artystycznych, na których uczeń nie tylko poznaje nowe fakty, ale jest także uwrażliwiany na piękno i świat wartości – aby nauczyć dziecko przeżywania muzyki i sztuki oraz dzielenia się wrażeniami wynikającymi z kontaktu z nią, trzeba być blisko niego. Sukces dydaktyczny i wychowawczy zależy (w pewnej mierze) od trafnego doboru środków językowych. Wspomniane zagadnienia językoznawcze są badane w ramach stylistyki tekstu, analizy dyskursu oraz lingwistyki tekstu – w tej części pracy skorzystano z metodologii zaproponowanej przez Jolantę Nocon¹²⁹.

„Koniecznym warunkiem skuteczności każdej wypowiedzi jest jej zrozumiałość. Ta zaś zależy od tego, w jakim stopniu odbiorca jest zżyty z formami językowymi występującymi w danej wypowiedzi”¹³⁰. Jest to jednak kwestia indywidualna, której autor podręcznika nie może przewidzieć z całą pewnością, dlatego podczas pisania podręcznika przyjmuje się, że jego adresatem jest tzw. typowy odbiorca (uczeń w określonym wieku na konkretnym etapie edukacji, posiadający pewien zasób nabytych wiadomości). Kompetencje czytelnice typowego odbiorcy można opisać dzięki metodom językoznawstwa statystycznego, które definiują np. różne wskaźniki czytelności (potencjalnej komunikatywności/zrozumiałości tekstu), stopień nominalizacji tekstu, informują o stylu tekstu ujawniającym się w odpowiednio zdefiniowanych statystykach części mowy. Metodologicznie ta część pracy jest oparta na metodach statystyki matematycznej, stosowanych przez Krystynę Gąsiorek w językoznawczych badaniach podręczników szkolnych¹³¹.

Badania statystyczne, przedstawione w tej pracy, oparto na reprezentatywnych próbach losowych. Z każdego z 18 podręczników wylosowano próbę obejmującą 200 zdań¹³². Przyjęto powszechnie obowiązującą w badaniach z zakresu językoznawstwa statystycznego zasadę, zgodnie z którą zdanie jest określane jako

¹²⁸ S. GAJDA: *Dialogowość tekstów naukowych*. Opole 1988; J. NOCOŃ: *Dialogowość podręczników szkolnych*. W: *Kształcenie porozumiewania się*. Red. S. GAJDA, J. NOCOŃ. Opole 1994, s. 179–183; J. NOCOŃ: *Polecenia i pytania w podręcznikach...*; EADEM: *Strategie interakcyjne w dyskursie dydaktycznym (na przykładzie podręcznika szkolnego)*. W: *Style konwersacyjne*. Red. B. WITOSZ. Katowice 2006, s. 226–237; EADEM: *Jak w podręcznikach do języka polskiego „rozmawia się”...*, s. 165–188.

¹²⁹ J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*

¹³⁰ M. KNIAGININOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości prasowych...*, s. 92.

¹³¹ K. GAŚIOREK: *Czytelność podręczników szkolnych...*, s. 125–145; EADEM: *Komunikatywność (czytelność) podręczników...*, s. 137–145; EADEM: *Sprawność językowa i propozycje jej kształcenia...*, s. 142–169; EADEM: *Wskaźnik czytelności podręczników...*, s. 97–108.

¹³² B. SIGURD: *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa...*; K. GAŚIOREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego...*

dowolne wypowiedzenie – od kropki do kropki lub innego znaku kończącego wypowiedzenie. Nie brano pod uwagę zapisów symbolicznych, tekstów przytaczanych utworów, tabel, schematów itp. Uzyskano w ten sposób 18 dużych prób losowych (próby te liczyły od 1898 do 2685 wyrazów), które posłużyły do analiz statystycznych: oceny indeksu czytelności, rozkładu zmiennych wpływających na indeks czytelności, estymacji frakcji poszczególnych części mowy oraz grup fleksyjnych, a także do obliczenia wskaźnika nominalności analizowanych tekstów.

Czytelność tekstów podręczników do muzyki i plastyki oceniano na podstawie indeksu czytelności Carla-Hugona Björnssona. Indeks ten był stosowany do badania polskich podręczników, zatem możliwe jest odniesienie się do wyników uzyskanych przez innych badaczy. Świadomie w badaniach zrezygnowano z popularnego, zwłaszcza w internecie, wskaźnika mglistości Roberta Gunninga, który nie daje wiarygodnej oceny tekstu¹³³. Ponieważ indeksy czytelności badanych prób tekstów podręczników do muzyki i plastyki różniły się między sobą, konieczne było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy różnice te są rzeczywiście istotne, czy są jedynie dziełem przypadku i są spowodowane wylosowaniem konkretnego zestawu zdań do próby. Otrzymane parametry porównano także z wynikami podobnych badań opisanych w literaturze¹³⁴. Ponieważ oszacowanie wskaźników liczbowych dotyczących dużej populacji na podstawie próby losowej jest związane z błędem losowym, zależnym od rozmiaru próby i charakteru wskaźnika, przeprowadzono również analizę błędów estymacji oraz zweryfikowano statystyczną istotność różnic pomiędzy parametrami uzyskanymi dla różnych podręczników.

Odsetek wyrazów trudnych, procentowy udział kategorii części mowy oraz grup fleksyjnych w języku podręczników należą do wskaźników struktury (frakcji). Oszacowanie ich wartości w populacji generalnej na podstawie próby losowej jest obarczone błędem estymacji. Błąd bezwzględny dla oceny wskaźnika struktury wynosi

$$d = z_{\alpha} \cdot \sqrt{\frac{m}{n} \left(1 - \frac{m}{n}\right)}$$

gdzie n oznacza liczbę wszystkich elementów w próbie, natomiast m – liczbę elementów mających wyróżnioną cechę¹³⁵. Ponieważ błąd ten zależy od frak-

¹³³ W badaniach wstępnych przeanalizowano po 3 próbki tekstu (zgodnie z zaleceniami każda składała się z 15 zdań, a liczba wyrazów przekraczała 100) z 3 podręczników i otrzymano wyniki, które nawet dla tego samego podręcznika nie były do siebie zbliżone. Z tego powodu zrezygnowano z wyznaczania wskaźnika mglistości dla pozostałych podręczników. Przyczyną rozbieżności wyników jest prawdopodobnie zbyt mała próba.

¹³⁴ K. GAŚSIÓREK: *Czytelność podręczników szkolnych...*, s. 125–145; A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*

¹³⁵ Przyjęto współczynnik ufności $1 - \alpha = 0,95$, a zatem $z_{0,05} = 1,96$ (zob. M. SOB CZYK: *Statystyka*. Warszawa 2005, s. 175). Można także tym testem sprawdzać hipotezy jedno-

cji i jest największy, gdy $\frac{m}{n} = \frac{1}{2}$, maksymalny błąd bezwzględny oszacowania wskaźnika struktury wynosi $\frac{z_{\alpha}}{2\sqrt{n}}$. Aby porównać wskaźniki struktury pochodzące z dwóch populacji (podręczników), wykorzystano wartość statystyki

$$Z = \frac{\frac{m_1}{n_1} - \frac{m_2}{n_2}}{\sqrt{\frac{\bar{p}(1-\bar{p})}{\bar{n}}}}$$

gdzie $\bar{p} = \frac{m_1 + m_2}{n_1 + n_2}$, $\bar{n} = \frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}$, natomiast n_1 i n_2 są liczebnościami pierwszej i drugiej próby, m_1 i m_2 oznaczają zaś liczbę elementów mających wyróżnioną cechę w odpowiednich próbach¹³⁶. Powyższy test statystyczny można stosować, gdy obie porównywane próby składają się co najmniej ze stu elementów każda (ten warunek jest spełniony w opisywanych badaniach). Jeżeli $|Z| > 1,96$, to badane frakcje są różne w obu populacjach (otrzymane różnice są statystycznie istotne) na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. W przeciwnym razie nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej o równości badanych frakcji, ponieważ uzyskane różnice są za małe i mogą być wynikiem błędu estymacji.

Analizowano także średnią jako parametr rozkładu: długości zdania, liczby wyrazów trudnych w zdaniu, indeksu czytelności jednego zdania. Procedura wyznaczania przedziału ufności, a tym samym określania błędu estymacji, jest bardziej skomplikowana i zależy od wielu czynników. Wykorzystano w tym celu pakiet STATISTICA. Należy podkreślić, że w badaniach dotychczas przedstawianych w literaturze językoznawczej nie uwzględniano analizy błędów estymacji.

Obraz języka podręczników do muzyki i plastyki, wyłaniający się z badań lingwistyczno-statystycznych, może stanowić punkt wyjścia do pogłębionych badań nad innymi podręcznikami oraz służyć pomocą autorom pracującym nad nowymi podręcznikami. Jest to więc nie tylko próba oceny warstwy językowej podręczników do przedmiotów artystycznych, ale i próba sformułowania praktycznych wskazówek dla ich autorów, by nowe podręczniki były dostosowane do kompetencji czytelniczych ucznia, zachęcały go do samodzielnej lektury i wspierały proces uczenia się.

stronne, w których wartość krytyczna statystyki testowej jest mniejsza, ale w prezentowanych badaniach nie ma wystarczających podstaw do formułowania hipotez o relacji większości bądź mniejszości między wskaźnikami struktury z różnych podręczników.

¹³⁶ A. STANISZ: *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny*. T. 1. *Statystyki podstawowe*. Kraków 2006, s. 253.

2. Czytelność tekstu podręczników do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej

W lingwistyce istnieje kilka wskaźników powszechnie stosowanych przy określaniu stopnia zrozumiałości tekstu. Budzą one w ostatnich latach duże zainteresowanie i badaczy, i zwykłych użytkowników języka. W dobie internetu szczególnie ważne jest przekazywanie jasnych i zrozumiałych komunikatów, głównie za pomocą słowa pisanego. Teksty w podręcznikach szkolnych należą do tej grupy, która powinna być zrozumiała dla domniemanego odbiorcy.

W Polsce prowadzone są regularnie badania zrozumiałości różnych tekstów z punktu widzenia środowiska szkolnego. Ich prekursorem jest Maria Zarębina, która prowadziła badania ilościowe i jakościowe, uwzględniając opis statystyczny¹. Autorką najważniejszych opracowań naukowych dotyczących komunikatywności tekstów polskich podręczników szkolnych w ujęciu synchronicznym i diachronicznym jest Krystyna Gąsiorok². Podstawowymi narzędziami w tych badaniach są indeks czytelności oraz odpowiednio opracowana skala, które pozwalają ocenić przydatność tekstu dla kolejnych etapów kształcenia. Można je także wykorzystać do badań porównawczych między stopniem złożoności tekstów w podręcznikach a wypowiedziami uczniowskimi³. Niewątpliwie lepszemu zrozumieniu wagi tego zagadnienia mogą służyć praktyczne wskazówki dla autorów podręczników autorstwa Krystyny Gąsiorok, Heleny Synowiec i Danuty

¹ M. ZARĘBINA: *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży*. „Socjolingwistyka 1. Polityka Językowa”. Katowice 1977, s. 98–107.

² K. GĄSIOROK: *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Red. L. GIŁOWA i E. POLAŃSKI. Katowice 1990, s. 125–145; EADEM: *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 97–108.

³ A. OKWIECIŃSKA: *Wskaźniki czytelności podręczników dla szkół ponadpodstawowych a wskaźniki czytelności wypowiedzi uczniowskich na tle porównawczym*. W: *Podręczniki do kształcenia...*, s. 109–127.

Krzyżyk⁴. Stały się one również punktem wyjścia dla moich badań nad komunikatywnością dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do muzyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej⁵.

2.1. Indeks czytelności tekstu

Podstawowym narzędziem statystyki językoznawczej służącym do oceny komunikatywności tekstu jest indeks czytelności, który w roku 1968 zaproponował Carl-Hugo Björnsson. Na podstawie tego indeksu można stwierdzić, czy autorzy dostosowali poziom języka do poziomu odbiorcy, a także porównywać różne teksty. Wskaźnik ten jest popularny także w badaniach z zakresu dydaktyki (głównie w krajach skandynawskich i Polsce); obliczano go dla różnych podręczników oraz tekstów własnych młodzieży.

Indeks czytelności jest zdefiniowany jako⁶:

$$L = \frac{A}{B} + \frac{100 \cdot C}{A},$$

gdzie A oznacza liczbę wszystkich wyrazów, B – liczbę zdań, C – liczbę wyrazów trudnych w badanym korpusie lub próbie.

Standardowo indeks czytelności oblicza się na podstawie próby liczącej 200 zdań. Zdanie jest tu definiowane jako dowolne wypowiedzenie (od kropki do kropki lub innego znaku kończącego wypowiedzenie), natomiast klasyfikacja wyrazu trudnego zależy od języka. W polszczyźnie, zgodnie z ustaleniami Marii Zarębinskiej, za wyrazy trudne uznaje się wyrazy co najmniej dziewięćdziesięcioliterowe⁷.

We wzorze na indeks czytelności występują dwa składniki: średnia długość zdania lub innego wypowiedzenia, mierzona liczbą wyrazów, oraz procent wyrazów trudnych. Indeks jest tym wyższy, im dłuższe zdania (wypowiedzenia) występują w tekście i im większe jest nasycenie tekstu wyrazami trudnymi, przy czym nasycenie to ma z reguły większy wpływ na indeks czytelności. Przyjmuje się następującą interpretację indeksu czytelności⁸:

⁴ K. GAŚSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010.

⁵ A. ŁOBOS: *Czytelność tekstu w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki w szkole podstawowej*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. SYNOWIEC przy współudziale M. KUBAREK. Katowice 2013, s. 202–219.

⁶ W literaturze używa się także oznaczenia LIX (skrót oryginalnego terminu *Lasbarhetsindex*), zob.: <https://en.wikipedia.org/wiki/LIX> (dostęp: 25 lutego 2017).

⁷ M. ZARĘBINA: *Rola szkoły w rozwoju języka...*, s. 106.

⁸ K.T.H. JENSEN: *Indicators of text complexity*. In: *Behind the Mind. Methods, models and results in translation process research*. Eds. S. GOPFERICH, A.L. JAKOBSEN, I.M. MEES. Copenhagen Studies in Language 37. Samfundslitteratur 2009, s. 66.

- poniżej 25 – tekst bardzo łatwy,
- między 25 a 35 – tekst łatwy,
- między 35 a 45 – tekst o średnim stopniu trudności,
- między 45 a 55 – tekst trudny,
- powyżej 55 – tekst bardzo trudny.

Podręczniki szkolne powinny charakteryzować się indeksami czytelności wynikającymi ze skali Bengta Sigurda, przy czym dopuszczalne różnice mogą sięgać 2–4 jednostek⁹. Na skali Sigurda każdej klasie przyporządkowano następujące indeksy czytelności:

- klasa I szkoły podstawowej – 18,
- klasa II szkoły podstawowej – 22,
- klasa III szkoły podstawowej – 26,
- klasa IV szkoły podstawowej – 29,
- klasa V szkoły podstawowej – 31,
- klasa VI szkoły podstawowej – 33,
- klasa I gimnazjum (klasa VII szkoły podstawowej) – 35,
- klasa II gimnazjum (klasa VIII szkoły podstawowej) – 37,
- klasa III gimnazjum (klasa I szkoły ponadpodstawowej) – 39,
- klasa I szkoły ponadgimnazjalnej (klasa II szkoły ponadpodstawowej) – 41,
- klasa II szkoły ponadgimnazjalnej (klasa III szkoły ponadpodstawowej) – 43,
- klasa III szkoły ponadgimnazjalnej (klasa IV szkoły ponadpodstawowej) – 45¹⁰.

W latach osiemdziesiątych XX wieku przebadane pod względem komunikatywności polskie podręczniki do muzyki¹¹ miały następujące indeksy czytelności¹²:

- klasa IV – 32,76,
- klasa V – 33,46,
- klasa VI – 35,41.

Natomiast indeksy czytelności podręczników do nauczania plastyki¹³, z których korzystano przed reformą systemu oświaty z 1999 r., wynosiły:

- klasa IV – 37,54,
- klasa V – 33,56,
- klasa VI – 39,39.

⁹ K. GĄSIÓREK, A. HĄCIA, K. KŁOSIŃSKA, D. KRZYŻYK, J. NOCOŃ, H. SYNOWIEC: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. Warszawa 2012; zob.: https://men.gov.pl/wp.../za_5_przewodnik_dla_rzeczoznawcw_wersja_zmieniona.doc (dostęp: 25 lutego 2017).

¹⁰ Por. wyniki badań indeksu czytelności przeprowadzonych przez K. GĄSIÓREK: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*. Red. B. CHRZĄSTOWSKA. Poznań 1991, s. 137–145.

¹¹ E. LIPSKA, M. PRZYCHODZIŃSKA: *Muzyka. Klasa 4*. Warszawa 1984; D. MAŁKO: *Muzyka w klasie 5*. Warszawa 1981; E. LIPSKA, M. PRZYCHODZIŃSKA: *Muzyka. Klasa 6*. Warszawa 1983.

¹² K. GĄSIÓREK: *Czytelność podręczników szkolnych...*, s. 131–134.

¹³ S.K. STOPCZYK: *Plastyka. Klasa 4*. Warszawa 1983; S.K. STOPCZYK: *Plastyka. Klasa 5*. Warszawa 1981; S.K. STOPCZYK: *Plastyka. Klasa 6*. Warszawa 1983.

Krystyna Gąsiorek, analizując obliczone wskaźniki, stwierdziła wówczas, że podręczniki te m.in. „nie mogą wpływać na rozwijanie języka uczniów, ponieważ [...] są nieczytelne”¹⁴. Teksty podręczników do muzyki miały indeksy czytelności przekraczające wartości wynikające ze skali Sigurda o 2–3 jednostki, natomiast do plastyki – przekraczające nawet o 8 jednostek. Najtrudniejsze dla ucznia teksty zawierał podręcznik do plastyki dla klasy IV (czyli dla uczniów rozpoczynających naukę po etapie wczesnoszkolnym), który napisano językiem odpowiednim dla uczniów II klasy gimnazjum. Zwłaszcza podręczniki przeznaczone dla uczniów klasy IV powinny być pisane ze szczególną dbałością o ich czytelność, ponieważ uczniowie rozpoczynają nowy etap edukacji, związany m.in. z innym sposobem nauczania (nowe wymagania, nowe przedmioty prowadzone przez nauczycieli specjalistów), co powoduje zwiększenie poziomu stresu szkolnego. Warto podkreślić, że podręczniki obowiązujące wówczas w klasie III miały akceptowalny średni indeks czytelności (27,4)¹⁵, a więc tak duży wzrost indeksu czytelności nie tylko nie sprzyjał rozwojowi języka ucznia, ale także obniżał skuteczność działań dydaktycznych. Podobnie podręcznik do plastyki dla klasy VI miał najwyższy indeks czytelności spośród wszystkich podręczników dla tej klasy (według skali Sigurda byłby on zalecany dla uczniów klasy III gimnazjum)¹⁶.

Do badań w tej pracy z każdego z 10 podręczników do muzyki i 8 podręczników do plastyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej dopuszczonych do użytku szkolnego wybrano reprezentatywne próby losowe, składające się z 200 zdań każda. Na ich podstawie obliczono indeksy czytelności. Każdy podręcznik był traktowany jako całość, niezależnie od tego, z ilu części się składał. Można by się spodziewać, że język na początku podręcznika (lub jego pierwszej części) będzie mniej skomplikowany niż język na końcu podręcznika (ostatniej części). Analiza badanych 18 prób wykazała jednak, że skupienia wyrazów trudnych oraz długich zdań występowały losowo¹⁷ we wszystkich częściach podręczników do obu przedmiotów, a więc podręczniki pisane są „jednolitą” polszczyzną (konsekwentnie) – stopień trudności zrozumienia języka w badanych podręcznikach się nie zmienia.

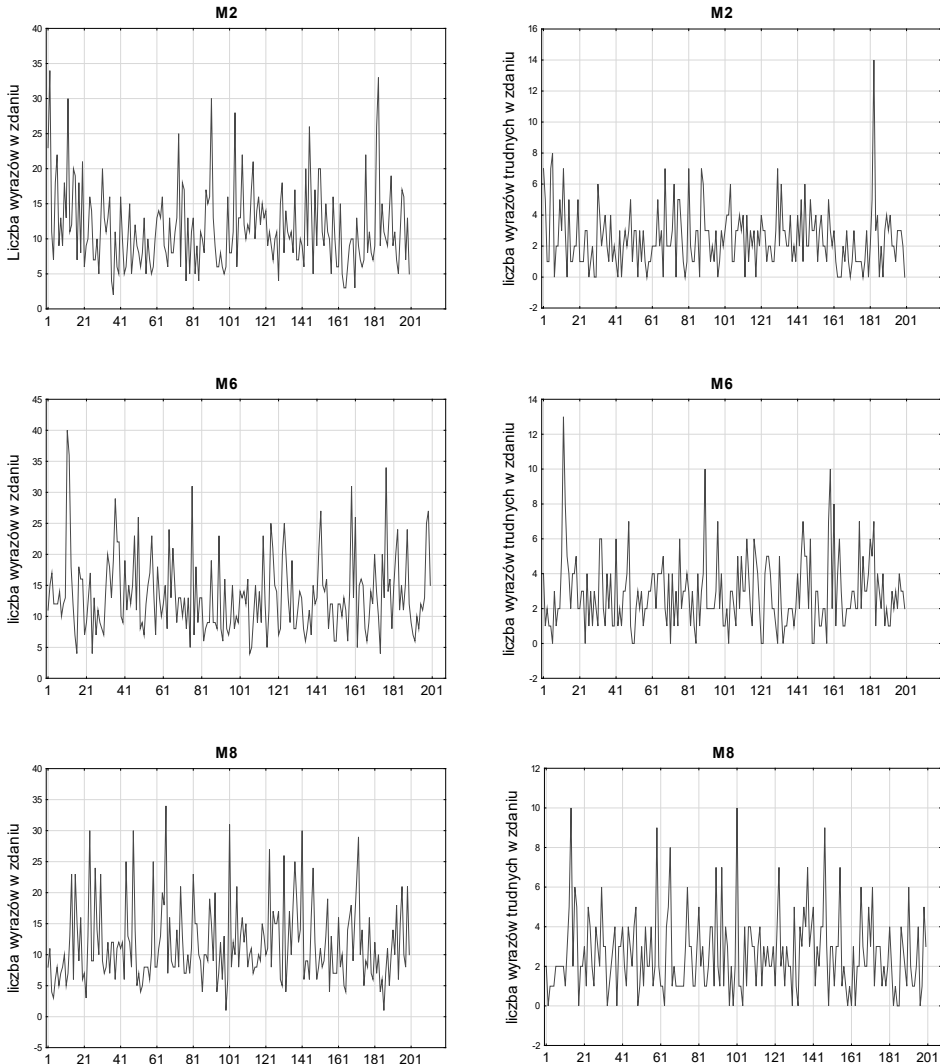
¹⁴ K. GAŚIOREK: *Czytelność podręczników szkolnych...*, s. 131.

¹⁵ *Ibidem*, s. 129.

¹⁶ Wysoki indeks czytelności podręczników do plastyki dla klas IV i VI jest spowodowany zbyt długimi zdaniami – średnia długość zdań wynosiła 14,64 i 17,49, natomiast frakcje wyrazów trudnych (co najmniej dziewięcioliterowych) stanowiły 22,9% i 21,9% tekstu i były porównywalne z podręcznikami do innych przedmiotów. *Ibidem*, s. 131–135.

¹⁷ Przeprowadzono odpowiednie testy statystyczne dla porównania średnich oraz wariancji następujących zmiennych losowych: liczba wyrazów w jednym zdaniu, liczba wyrazów trudnych w jednym zdaniu, liczba liter w jednym wyrazie, indeks czytelności zdania. Procedura ANOVA i test Levene’a wskazują, że w początkowej, środkowej i końcowej części tekstu (każda część składała się z 60 zdań) nie ma statystycznie istotnych różnic między średnimi wymienionych zmiennych, a ich wariancje są jednorodne. Łącznie zbadano 144 hipotezy statystyczne (po 8 hipotez dla każdego podręcznika).

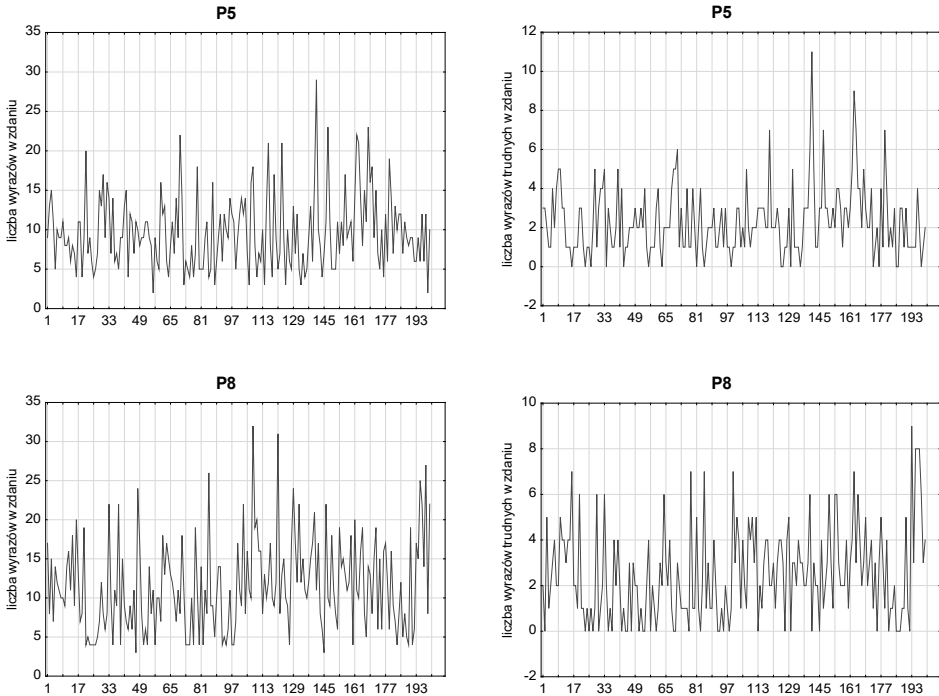
Na rys. 2.1. przedstawiono przykładowe wykresy długości kolejnych zdań (mierzonej liczbą wyrazów) oraz liczbę wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych w tych zdaniach dla trzech podręczników¹⁸ do muzyki: M2 (jedna książka przeznaczona dla całego cyklu kształcenia na drugim etapie edukacji), M6 (książka dwuczęściowa) i M8 (trzy książki, każda przeznaczona dla jednej klasy).



Rys. 2.1. Liczba wyrazów w zdaniu oraz liczba wyrazów trudnych (co najmniej dziewięcioliterowych) w zdaniu w próbach losowych pobranych z podręczników do muzyki – M2, M6 i M8. Wszystkie tabele, rysunki, wykresy – opracowanie własne.

¹⁸ Wykresy dla pozostałych podręczników (do muzyki i plastyki) są podobne. W pracy nie zamieszczono wszystkich wykresów, ponieważ wnoszą one te same informacje.

Te same zmienne dla podręczników do plastyki P5 i P8 przedstawiono na rys. 2.2. Podręcznik P5 został wybrany jako reprezentant podręczników jedno-częściowych dla całego cyklu kształcenia na drugim etapie edukacji, natomiast podręcznik P8 jest jednym z podręczników do plastyki składających się z trzech woluminów (nie ma dwuczęściowych podręczników do plastyki).



Rys. 2.2. Liczba wyrazów w zdaniu oraz liczba wyrazów trudnych (co najmniej dziewięcioliterowych) w zdaniu w próbach losowych pobranych z podręczników do plastyki – P5 i P8

Przedstawione wyżej przykładowe przebiegi chronologiczne liczby wyrazów w zdaniu oraz liczby wyrazów trudnych w jednym wypowiedzeniu w wybranych podręcznikach do muzyki i plastyki wykazują obecność tylko pojedynczych wartości odstających, które nie tworzą wyraźnych skupień (można uznać je za losowe, co zostało potwierdzone przez testy ANOVA). Oznacza to, że średnia długość zdania i odsetek wyrazów trudnych w zdaniu są cechami stylu autorów, którzy nie dostosowują sposobu pisania do wieku odbiorców swoich książek, traktując grupę uczniów klas IV–VI jako grupę jednorodną. Jednak zbyt duża jest różnica pomiędzy kompetencjami językowymi uczniów klas IV i VI, do których adresowane są teksty z muzyki i plastyki, by autorzy podręczników nie musieli uwzględnić ich podczas pisania. Brak statystycznie istotnej różnicy między średnią długością zdania oraz odsetkiem wyrazów trudnych w tekstach

przeznaczonych dla uczniów klas IV, V i VI wskazuje, że albo teksty te są zbyt trudne dla młodszych uczniów (co może obniżać motywację do nauki), albo zbyt łatwe dla uczniów starszych (co wiąże się z infantyлизacją języka). Z tego powodu warto szczególnie przeanalizować badane teksty, uwzględniając ich indeksy czytelności.

Indeksy czytelności tekstów w podręcznikach do muzyki dopuszczonych do użytku szkolnego w klasach IV–VI szkoły podstawowej zebrano w tab. 2.1. W tabeli tej podano również wartości zmiennych potrzebnych do obliczenia indeksu czytelności.

Tabela 2.1. Indeksy czytelności podręczników do muzyki

Podręczniki	Liczba wyrazów (A)	Liczba zdań (B)	Liczba wyrazów trudnych (C)	Indeks czytelności (L)
M1	2296	200	540	35,00
M2	2295	200	499	33,22
M3	2582	200	598	36,07
M4	2182	200	432	30,71
M5	2067	200	424	30,85
M6	2683	200	577	34,92
M7	2429	200	533	34,09
M8	2326	200	523	34,11
M9	2078	200	466	32,82
M10	1898	200	479	34,73

Można zaobserwować dużą rozpiętość wyników: najmniejszy indeks czytelności $L = 30,71$ ma podręcznik M4, największy zaś podręcznik M3 ($L = 36,07$). Ponieważ każdy z podręczników był badany jako całość, optymalny indeks czytelności, wynikający ze skali Bengta Sigurda, powinien wynosić 31 (jest to średnia indeksów podręczników przeznaczonych dla klas IV, V i VI szkoły podstawowej). Najbliższe tej wartości są podręczniki M4 i M5, natomiast indeks czytelności podręcznika M3 jako jedyny przekracza zalecaną wartość o więcej niż 4 jednostki¹⁹.

¹⁹ Warto dodać, że podręczniki do kształcenia zawodowego mają indeksy czytelności od 43,44 do 55,34 (według skali B. Sigurda w szkole ponadgimnazjalnej podręczniki powinny mieć indeksy czytelności kolejno: 41, 43, 45), czyli podręczniki o najwyższym indeksie czytelności są praktycznie nieczytelne dla ucznia i „mogą być zrozumiałe jedynie dla wykształconego specjalisty”. Zob. K. GĄSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego...*, s. 51. Z kolei zdecydowana większość podręczników do języka polskiego dla szkół ponadpodstawowych ma indeks czytelności nieprzekraczający wartości ze skali B. Sigurda. Zob. A. OKWIECIŃSKA: *Wskaźniki czytelności podręczników...*, s. 109–127.

Warto zwrócić uwagę, że podręczniki M9 i M10 są napisane przez te same autorki. Mimo że podręczniki mają zupełnie inną organizację tekstu, a wspólne zagadnienia są ilustrowane odrębnymi przykładami i opisem (co oznacza, że książki te nie zostały napisane metodą „kopiuj-wklej” z ewentualnymi drobnymi zmianami), oba teksty charakteryzują się podobnymi statystykami. Przeciętne zdanie w podręczniku M9 jest dłuższe o jeden wyraz, natomiast w podręczniku M10 jest o 2,81% więcej wyrazów trudnych. Świadczy to o zachowaniu w obu tekstach swoistego dla autorek stylu przekazu dydaktycznego. Podobne zależności można zaobserwować w podręcznikach M4 i M8, które mają dwie wspólne autorki. W podręczniku M4 zdania są krótsze i zawierają mniej wyrazów trudnych (różnice są niewielkie i wynoszą odpowiednio 0,7 oraz 2,68%). Podręcznik M8 ma bardziej rozbudowaną warstwę faktograficzną i jest bardziej odpowiedni dla uczniów o zainteresowaniach muzycznych. Porównanie zmiennych wpływających na czytelność tekstu pozwala stwierdzić, że autorki (prawdopodobnie świadomie), pisząc podręcznik M4, znacząco uprościły sposób opisu przedstawianych treści, zarówno pod względem językowym, jak i merytorycznym.

W tab. 2.2. przedstawiono liczbę wszystkich wyrazów i liczbę wyrazów trudnych w dwustuzdaniowych próbach pobranych z tekstów podręczników do plastyki dla klas IV–VI. Na podstawie tych danych obliczono indeksy czytelności badanych tekstów.

Tabela 2.2. Indeksy czytelności podręczników do plastyki

Podręczniki	Liczba wyrazów (A)	Liczba zdań (B)	Liczba wyrazów trudnych (C)	Indeks czytelności (L)
P1	2091	200	482	33,51
P2	2384	200	447	30,67
P3	2641	200	543	33,77
P4	2037	200	489	34,19
P5	1934	200	461	33,51
P6	2630	200	683	39,12
P7	2685	200	614	36,29
P8	2297	200	496	33,08

Najprostszym językiem charakteryzuje się podręcznik P2, którego indeks czytelności wynosi 30,67, natomiast największe indeksy czytelności (36,29 i 39,12) mają teksty podręczników P7 i P6. Pozostałe podręczniki mają podobne indeksy czytelności – od 33,08 do 34,19. Warto zauważyć, że różnica między indeksami czytelności podręczników P6 i P7 sytuuje się na granicy błędu pomiaru statystycznego, co wydaje się nieprzypadkowe – podręczniki te są bowiem wydane przez to samo wydawnictwo i łączy je dwoje tych samych autorów.

Autorzy zachowali swój styl, powielając w obu pozycjach duże fragmenty tekstu z niewielkimi zmianami. Jako przykładowe zilustrowanie tego zagadnienia może posłużyć zestawienie fragmentów segmentu informacyjnego na ten sam temat w obu podręcznikach²⁰:

P6b, s. 52	P7, s. 66
<i>Sztuka pod gołym niebem</i>	
<i>Dzieł sztuki,</i>	
o których mówiliśmy	których tajemnice odsłanialiśmy
<i>dotychczas, nie spotyka się na każdym kroku. Znajdują się one zazwyczaj w</i>	
muzeach	muzeach, galeriach
<i>albo we wnętrzach zabytkowych pałaców i kościołów.</i>	
Czasami też w prywatnych mieszkaniach miłoś-	
ników sztuki – kolekcjonerów.	
<i>Do wyjątków należy rzeźba, którą w postaci pomnika</i>	
albo figury jakiegoś świętego	
<i>można oglądać na</i>	
miejskich placach albo przy wiejskich drogach.	ulicach albo placach miast.
<i>Jest jednak dziedzina sztuki, której dzieła, na ogół wielkich rozmiarów,</i>	
wznoszone są	są tworzone
<i>pod gołym</i>	
<i>niebem.</i> To budowle – wytwory sztuki zwanej architekturą.	<i>niebem,</i> aby tam trwały i służyły różnym celom – to architektura.

Podobnie niewielkie różnice można zauważyć w sposobie redagowania komponentu wykonawczego (w segmencie zadaniowym *Ćwiczenia plastyczne*). Przykładem jest zestawienie tekstów pozwalających uczniowi na praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy o kresce i konturze:

P6b, s. 13	P7, s. 7
<i>Kiedy kreska staje się konturem?</i>	
<i>Przygotuj</i>	
blok rysunkowy	kilka arkuszy z bloku rysunkowego
<i>i przybory do rysowania: miękki ołówek</i>	
3B, czarny	3B i czarny
<i>flamaster lub kredkę o</i>	
mocnej	wyrazistej
<i>barwie – do wyboru. Przyłóż do papieru dłoń z rozstawionymi palcami i obrysuj ją. Następnie znajdź w swym otoczeniu dowolny przedmiot i narysuj go na kartce, nie odrywając narzędzia od papieru. Zrób to tak, aby każdy z łatwością mógł ten przedmiot rozpoznać.</i>	
Nazwij oba rysunki.	Nadaj tytuły obu rysunkom.

²⁰ Kursywą zaznaczono fragmenty identyczne w obu podręcznikach.

Z porównania wartości indeksów czytelności ze skalą Bengta Sigurda wynika, że podręcznikiem do plastyki najlepiej przystosowanym do możliwości czytelniczych uczniów klas IV–VI jest podręcznik P2. Z kolei podręczniki P6 i P7 ze względu na wysokie indeksy czytelności byłyby bardziej odpowiednie dla klas II–III gimnazjum (podobnie jak podręczniki z lat osiemdziesiątych XX wieku – badane przez Krystynę Gąsiorek). Pozostałe podręczniki przekraczają o kilka jednostek wartości zalecane dla klasy IV i V (odpowiednio o 4–5 i 2–3), mogą więc być trudne dla młodszych uczniów.

Większość podręczników do muzyki i plastyki, z których obecnie mogą korzystać uczniowie klas IV–VI, ma niższe indeksy czytelności niż wcześniej obowiązujące podręczniki. Indeksy te są nadal zbyt wysokie, by potencjalny odbiorca mógł korzystać z wiedzy zawartej w podręczniku, a nie skupiał się wyłącznie na jego warstwie leksykalnej i składniowej. Optymalny indeks czytelności podręcznika dla klasy IV wynosi 29, a dopuszczalne odchylenie to 4 jednostki od tej wartości, dlatego akceptowalny indeks czytelności podręcznika dla klasy IV nie powinien przekraczać 33 jednostek. Warunek ten spełniają jedynie trzy podręczniki do muzyki (M4, M5, M9) oraz jeden podręcznik do plastyki (P2). Język pozostałych podręczników nie jest zrozumiały dla przeciętnego ucznia klasy IV. Należy wspomnieć, że jeden podręcznik do muzyki (M3) i dwa podręczniki do plastyki (P6 i P7) mogą być nieczytelne nawet dla ucznia klasy VI, ponieważ ich indeks czytelności przekracza 35. Korzystanie z tych trzech podręczników może wzbogacić wiedzę ucznia tylko wówczas, gdy lekturze podręcznikowych tekstów towarzyszy wspierający nauczyciel lub inny dorosły, umiejący wytłumaczyć trudne słowa i sens długich zdań.

Każdy wynik statystyczny jest obciążony pewnym błędem (w rzeczywistości nieznanym, ale możliwym do oszacowania), więc w następujących podrozdziałach przeprowadzona zostanie analiza zmiennych, które wpływają na wielkość indeksu czytelności.

2.2. Liczba wyrazów w jednym zdaniu

Średnia liczba wyrazów w zdaniu (przeciętna długość zdania) jest najprostszym sposobem ustalenia stopnia rozbudowy składniowej zdań²¹. W statystyce matematycznej istnieją dobrze opracowane metody, pozwalające zarówno na ocenę dokładności estymacji tego parametru w całej populacji na podstawie próby losowej, jak również na porównanie średnich w różnych podręcznikach²².

²¹ K. GAŚIOREK, A. HĄCIA, K. KŁOSIŃSKA, D. KRZYŻYK, J. NOCOŃ, H. SYNOWIEC: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego...*, s. 10.

²² Podstawowe techniki wnioskowania statystycznego to estymacja wybranych parametrów rozkładu (średniej, wariancji itp.) oraz weryfikacja hipotez statystycznych (dotyczących postaci rozkładu zmiennej, istotności różnic wybranego parametru w wielu populacjach itp.). W tej

Najważniejsze statystyki opisowe²³ tej zmiennej przedstawiono w tab. 2.3. (podręczniki do muzyki) i 2.4. (podręczniki do plastyki).

Tabela 2.3. Podstawowe statystyki opisowe długości zdania (mierzonej liczbą wyrazów) w badanych podręcznikach do muzyki

Podręczniki	N	Średnia	Mediana	Moda	Liczność mody	Min.	Maks.	Odchylenie standardowe
M1	200	11,480	10	7	25	3	30	5,696
M2	200	11,475	10	9 i 11	19	2	34	5,781
M3	200	12,910	11	10	25	4	33	6,380
M4	200	10,910	10	8	19	2	46	5,909
M5	200	10,335	9	9	40	3	26	5,034
M6	200	13,415	12,5	13	20	4	40	6,270
M7	200	12,145	10,5	8	24	4	33	6,553
M8	200	11,630	10	8	24	1	34	6,277
M9	200	10,390	9	8	35	4	20	4,381
M10	200	9,490	9	10	29	3	23	3,474

Na podstawie danych przedstawionych w tab. 2.3. można stwierdzić, że badane teksty podręczników do muzyki różnią się między sobą. Największy rozrzut liczby wyrazów w zdaniu obserwuje się w podręcznikach M4 i M6 – w ich tekstach różnica między najdłuższym i najkrótszym zdaniem wynosi odpowiednio 44 i 36 wyrazów. Natomiast najmniej zróżnicowane są teksty podręczników M9 i M10 – w nich różnica ta wynosi 16 i 20 wyrazów. W tych dwóch podręcznikach liczba wyrazów w jednym zdaniu ma też najmniejsze odchylenie standardowe, tzn. obserwacje są najbardziej skupione wokół średniej. Największe odchylenie standardowe (najsłabsze skupienie obserwacji wokół średniej) mają teksty w podręcznikach M3, M7 i M8. W podręcznikach do muzyki najczęściej występują zdania liczące od 7 do 10 wyrazów. Jedynie w podręczniku M6 są

pracy wykorzystano estymację przedziałową dla średniej i wskaźnika struktury, testy ANOVA i procedury porównań wielokrotnych, w tym testy post-hoc. Każda z wymienionych metod ma wiele wariantów, których wybór w każdym konkretnym przypadku był uwarunkowany spełnieniem założeń.

²³ Dla wszystkich zmiennych, przedstawionych w tym rozdziale (liczby wyrazów w zdaniu, liczby wyrazów trudnych w zdaniu, indeksu czytelności zdania), analizowano ich średnią arytmetyczną (wartość przeciętną), medianę (wartość środkową), modę (wartość modalną, dominantę – wartość o najliczniejszej reprezentacji w próbie), największą i najmniejszą wartość w próbie (maksimum i minimum zmiennej), odchylenie standardowe (miara rozproszenia informująca, o ile wszystkie jednostki danej zbiorowości różnią się średnio od wartości przeciętnej badanej zmiennej, pozwalająca określić typowy obszar zmienności badanej cechy). Zob. M. SOBczyk: *Statystyka*. Warszawa 2005, s. 35–56.

to zdania zbudowane z 13 wyrazów. W każdym podręczniku wypowiedzenia o długości mody stanowią od 10% do 20% wszystkich wypowiedzeń.

Można zauważyć, że we wszystkich próbach średnia długość zdania jest większa od mediany. Oznacza to, że co najmniej połowa zdań jest krótsza niż wskazuje na to średnia, a zatem średnią zawyżają długie (choć nieliczne) zdania. Ze względu na medianę badane próby są do siebie podobne; wynosi ona 9–11 wyrazów w jednym zdaniu (jedynie w podręczniku M6 jest to 12,5). Największą modę, medianę i średnią mają teksty w podręczniku M6, a więc jest to podręcznik, w którym typowe zdania²⁴ są dłuższe niż w innych podręcznikach²⁵. Podobny wynik notujemy dla podręcznika M3, który ma drugą w kolejności średnią i medianę. Z kolei w podręcznikach M9 i M10 na jedno zdanie z typowego obszaru zmienności średnio przypada około 10 wyrazów.

Tabela 2.4. Podstawowe statystyki opisowe długości zdania (mierzonej liczbą wyrazów) w badanych podręcznikach do plastyki

Podręczniki	N	Średnia	Mediana	Moda	Liczność mody	Min.	Maks.	Odchylenie standardowe
P1	200	10,455	10,00	14	30	2	24	4,599
P2	200	11,920	10,50	7	24	3	33	6,350
P3	200	13,205	12,50	8	24	2	44	7,080
P4	200	10,185	9,00	7	25	1	26	5,627
P5	200	9,670	9,00	9	27	2	29	4,672
P6	200	13,150	12,00	18	29	3	34	6,770
P7	200	13,425	13,00	7	19	3	35	6,416
P8	200	11,485	11,00	4	25	3	32	5,835

Statystyki przedstawione w tab. 2.4. pokazują, że również teksty poszczególnych podręczników do plastyki są zróżnicowane. Największą średnią długość mają zdania w podręcznikach P7, P3 i P6, natomiast najmniejszą – w podręcznikach P5 i P4. Średnia jest niewiele większa od mediany w każdej próbie (podobną relację odnotowano także w podręcznikach do muzyki). Największą różnorodność obserwuje się w podręczniku P3, w którym różnica między najdłuższym i najkrótszym zdaniem wynosi 42 wyrazy, natomiast najmniej zróżnicowane są teksty podręcznika P1 (różnica wynosi 22 wyrazy). Jednocześnie te dwa

²⁴ W statystyce typowy obszar zmienności to przedział, którego środkiem jest mediana, a długość jest równa podwojonemu pierwszemu kwartyłowi (zob. M. SOBczyk: *Statystyka...*, s. 50).

²⁵ W podręczniku M6 połowa zdań ma co najwyżej 12 wyrazów i połowa zdań ma co najmniej 13 wyrazów. W pozostałych podręcznikach co najmniej połowa zdań ma mniej niż 9–11 wyrazów (w zależności od mediany).

podręczniki charakteryzują się największym i najmniejszym rozproszeniem ze względu na długość zdania (różnica między odchyleniami standardowymi wynosi aż 2,5).

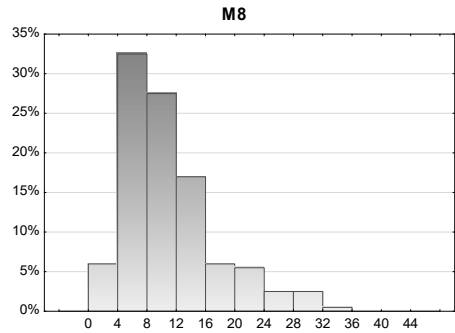
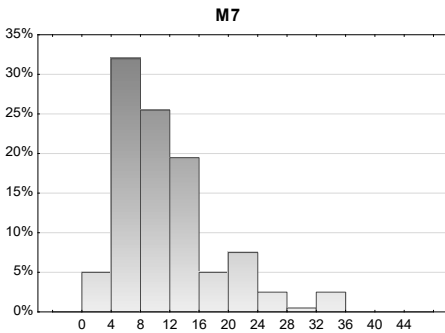
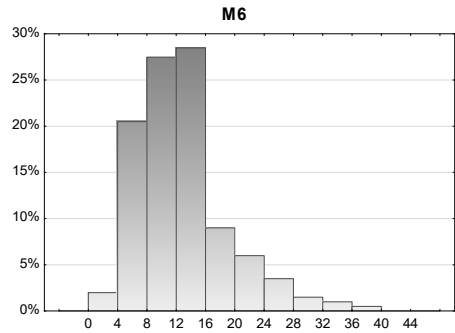
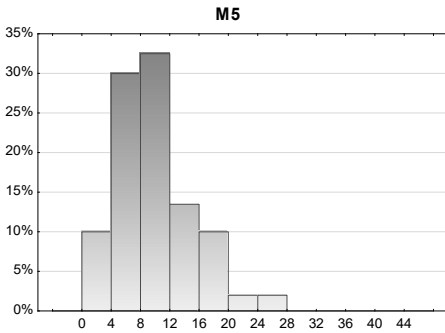
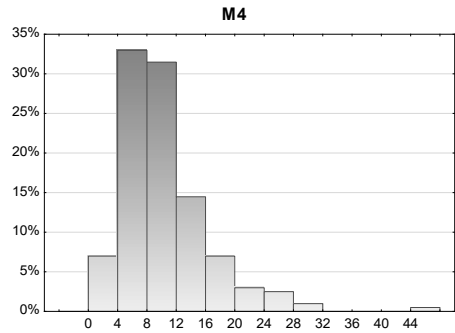
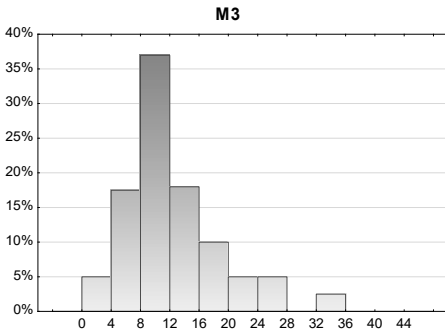
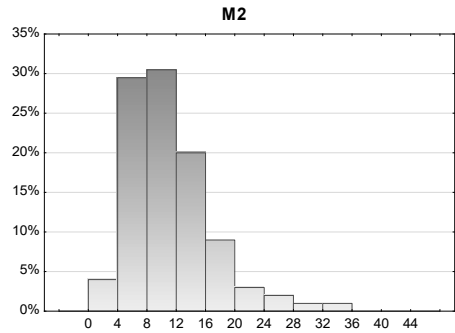
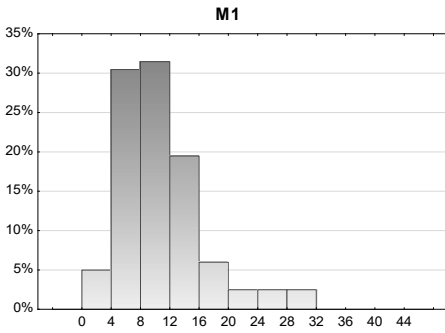
W podręcznikach do plastyki najczęściej występują zdania liczące od 7 do 9 wyrazów. Wyjątkami są podręczniki P1 i P6, w których najliczniejszą frekwencję mają zdania zbudowane z 14 i 18 wyrazów. We wszystkich podręcznikach wypowiedzenia o długości mody stanowią od 12,5% do 15% wszystkich wypowiedzeń. Mediana w badanych próbach jest zróżnicowana i wynosi od 9 do 13 wyrazów w jednym zdaniu. Najdłuższe zdania są cechą charakterystyczną dla podręczników P3, P6 i P7, w których liczba wyrazów przypadających na jedno zdanie ma największą średnią i medianę. Najkrótsze zdania są w podręcznikach P4 i P5, w których na jedno zdanie średnio przypada około 10 wyrazów.

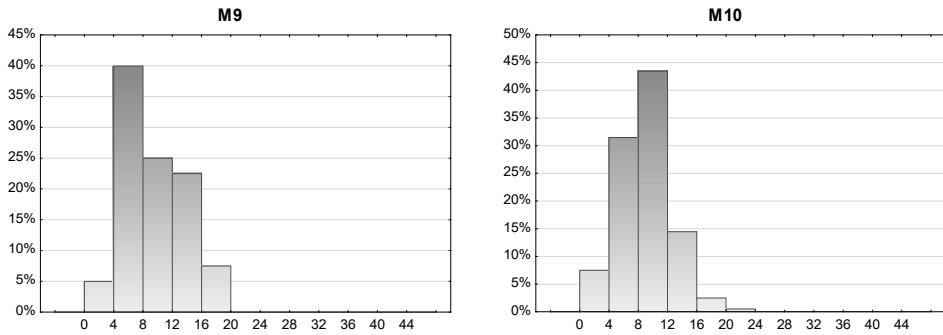
Średnia długość zdania nie może być jedynym kryterium oceny stopnia rozbudowy składniowej zdań, ponieważ w tekstach autorzy zamieszczają i zdania krótkie, i bardzo długie, które w znaczący sposób mogą wpłynąć na wartość średniej. Duże znaczenie przypisuje się modzie, czyli najczęściej występującej długości zdania, oraz medianie, która mówi o długości połowy zdań w badanej próbie (co najmniej 50% zdań ma długość nieprzekraczającą mediany). Precyzyjne informacje o rozkładzie długości zdań w badanych podręcznikach zawarte są na histogramach. Histogramy na rys. 2.3. i 2.4. pokazują, ile zdań o określonej długości (mierzonej liczbą wyrazów) pojawiło się w badanych próbach tekstów podręczników do muzyki i plastyki²⁶.

Rozkład liczby wyrazów w zdaniu zależy od podręcznika (w badanej grupie każdy z podręczników do muzyki ma inny histogram). W każdym podręczniku większość zdań (w podręcznikach M9 i M10 jest to około 90%; w pozostałych od 73% do 82%) ma długość od 5 do 16 wyrazów. Zdania liczące do 4 wyrazów stanowią około 5% (z wyjątkiem podręczników M5 – 10% i M6 – 2%), natomiast powyżej 20 wyrazów – od 5% do 15%. Wszystkie rozkłady są prawoskośne²⁷ – najwyraźniejszą asymetrię ma długość zdań z podręcznika M4 (skośność wynosi 1,82), a najbliższy rozkładowi symetrycznemu jest rozkład liczby wyrazów w zdaniu w podręczniku M10 (skośność wynosi 0,46). Asymetria prawostronna jest tu cechą pożądaną, ponieważ oznacza ona, że większość zdań jest krótsza od średniej, co ma istotne znaczenie w tekstach adresowanych do młodszych uczniów.

²⁶ Na histogramach wysokość słupka (oś pionowa) odpowiada odsetkowi zdań z próby, których długość mieści się w przedziale zaznaczonym u podstawy słupka (oś pozioma). Np. w próbie tekstu z podręcznika M1 było 10 zdań (5%) zbudowanych z maksymalnie 4 wyrazów (na histogramie jest to pierwszy słupek).

²⁷ Miarą asymetrii jest skośność rozkładu. Rozkłady symetryczne mają skośność równą zeru, rozkłady o asymetrii prawostronnej (prawoskośne) – skośność dodatnią, rozkłady o asymetrii lewostronnej (lewośkośne) – skośność ujemną. Zob. M. SOBZYK: *Statystyka...*, s. 57–59.





Rys. 2.3. Histogramy rozkładu liczby wyrazów w zdaniu w próbach losowych pobranych z podręczników do muzyki

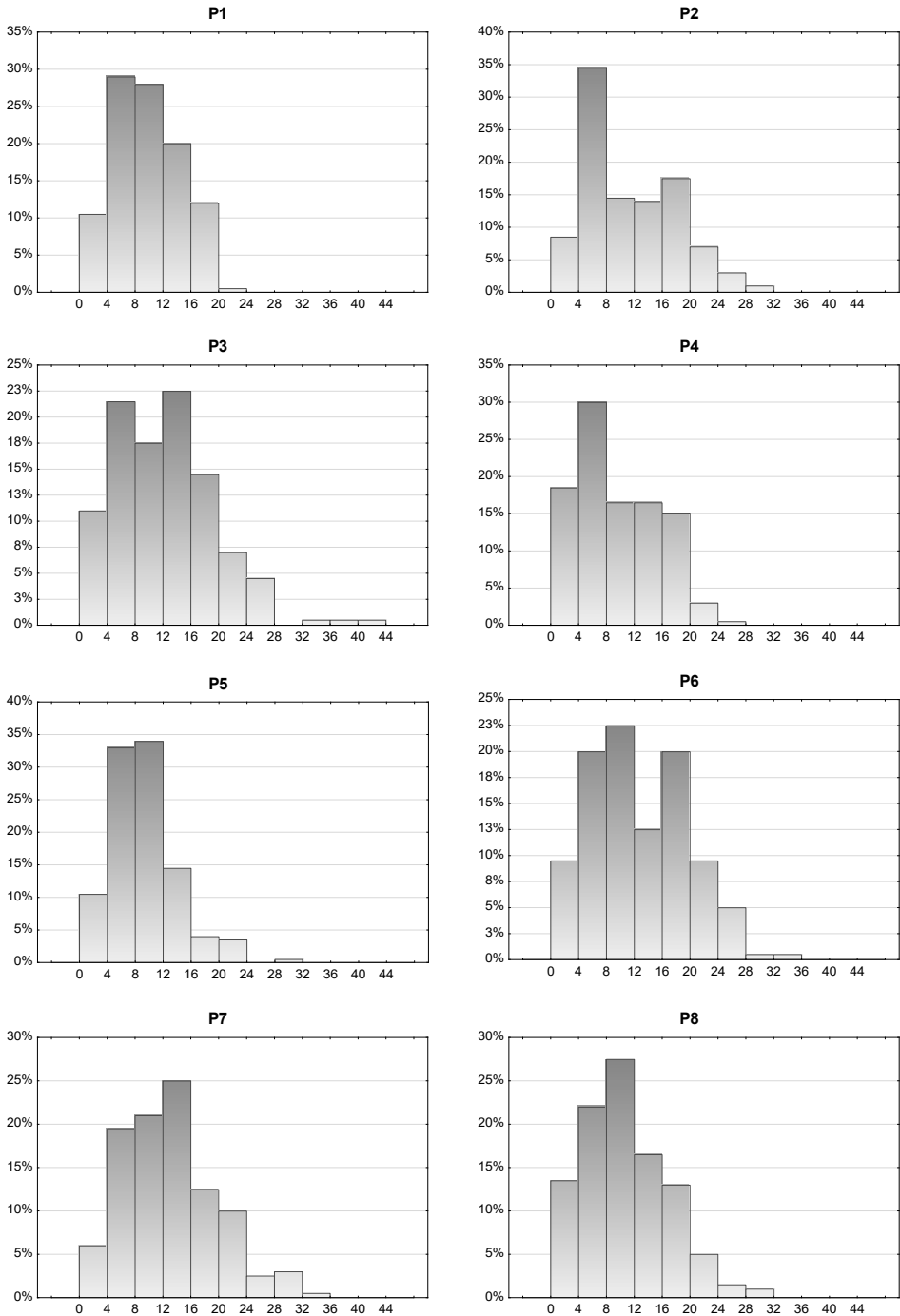
Największą koncentrację, a tym samym najmniejszą różnorodność, mają rozkłady długości zdań w podręcznikach M4 (kurtoza 6,28), M1 (kurtoza 2,36) i M6 (kurtoza 2,28). Mają one dodatnie kurtozy²⁸, czyli w badanych próbach większość zdań ma długość niewiele różniącą się od średniej. Długość zdań ma kurtozę ujemną (równą -0,60; rozkład platokurtyczny) jedynie w podręczniku M9. Z dydaktycznego punktu widzenia ciekawsze dla ucznia są teksty, w których długość zdania ma ujemną kurtozę. W takich tekstach zdania o różnych długościach, nieraz bardzo odbiegających od średniej, są licznie reprezentowane, co powoduje, że tekst jest bardziej różnorodny. Natomiast w tekstach ośmiu podręczników²⁹ długość zdania ma dodatnią kurtozę, czyli są to teksty o małym zróżnicowaniu długości zdań, które mogą być nużące dla czytelnika.

Każdy z badanych podręczników do plastyki ma inny histogram długości zdania. Zdania liczące do 4 wyrazów stanowią około 10% (z wyjątkiem podręczników P4 – 19% i P7 – 6%). Zdania ponaddwudziestowyrazowe stanowią od 4% do 18%. Najwięcej długich zdań odnotowano w próbach tekstów z podręczników P2, P6 i P7. Jedynie w próbie pobranej z podręcznika P1 odnotowano tylko jedno takie zdanie (w dodatku było to najdłuższe zdanie w próbie)³⁰. Zdania o długości od 5 do 16 wyrazów stanowią od 55% do 82% (pokrycie to jest znacznie mniejsze niż w podręcznikach do muzyki). W tekstach wszystkich podręczników do plastyki większość zdań jest krótsza niż średnia długość zdania (wszystkie rozkłady

²⁸ Kurtoza jest miarą koncentracji. Kurtoza równa zero charakteryzuje rozkłady mezokurtyczne, kurtoza dodatnia – rozkłady leptokurtyczne (potocznie nazywane wysmukłymi), kurtoza ujemna – rozkłady platokurtyczne (potocznie nazywane spłaszczonymi).

²⁹ Bez podręczników M9 i M10. Długość zdania w podręczniku M10 ma kurtozę 0,38, ale błąd tego oszacowania wynosi 0,34. Może być to rozkład mezokurtyczny.

³⁰ Autor tego podręcznika najczęściej konstruuje zdania o podobnej długości, o czym świadczą statystyki: średnia długość zdania wynosi 10,46; najczęściej występują zdania czterestowyrazowe (15% wszystkich zdań w próbie); odchylenie standardowe jest najmniejsze (wynosi 4,60, czyli większość zdań ma długość od 6 do 15 wyrazów).



Rys. 2.4. Histogramy rozkładu liczby wyrazów w zdaniu w próbach losowych pobranych z podręczników do plastyki

są prawoskośne), co może świadczyć o tym, że autorzy podręczników biorą pod uwagę możliwości czytelnicze uczniów klasy IV – krótsze zdania sprzyjają zrozumieniu i przyswojeniu wiedzy³¹.

Najbardziej różnorodny jest platokurtyczny rozkład długości zdań w podręczniku P4, dla którego kurtoza jest równa $-1,01$. Z kolei rozkłady długości zdań w podręcznikach P3 i P5 są wyraźnie leptokurtyczne (kurtozy liczby wyrazów w zdaniu dla tekstów tych podręczników wynoszą odpowiednio 1,60 i 1,34). Jednocześnie warto zauważyć, że wartości kurtozy dla liczby wyrazów w zdaniu w tych podręcznikach do plastyki nie są zbyt wysokie w porównaniu z podręcznikiem do muzyki M4. Oznacza to, że wprawdzie obserwuje się koncentrację zdań o długości zbliżonej do średniej, ale siła tej koncentracji nie jest zbyt duża.

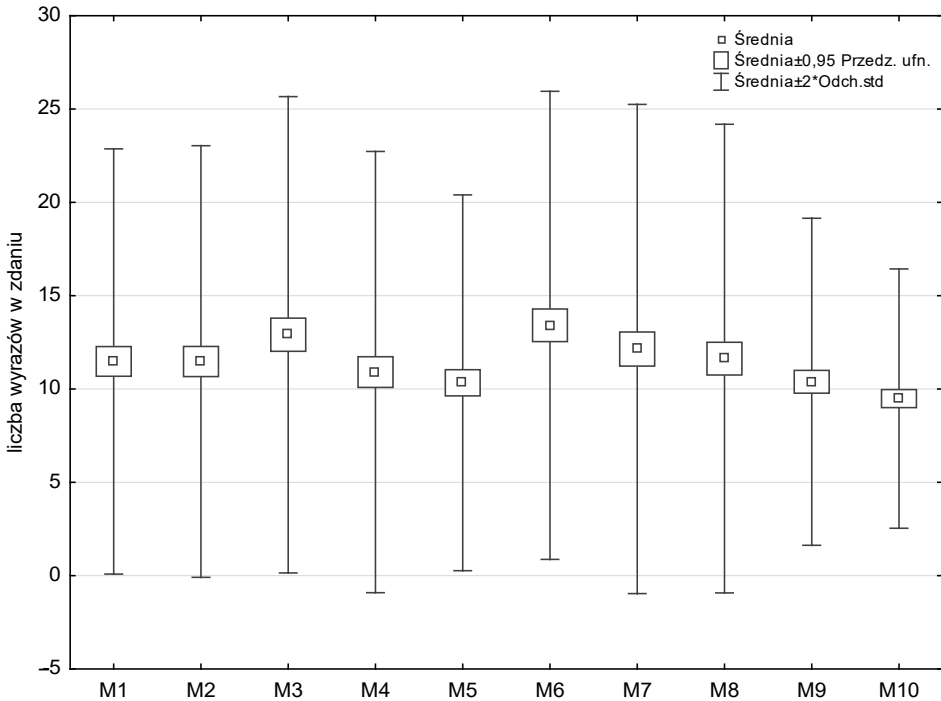
Połowa podręczników do plastyki (P4, P1, P6, P2) ma ujemną kurtozę długości zdania – te podręczniki mogą być bardziej interesujące dla czytającego, ponieważ zdania o różnej długości mają liczne reprezentacje w tekście, dzięki czemu unika się monotonii podczas czytania. Wzrasta też motywacja ucznia do samodzielnej lektury, ponieważ przeplatanie krótszych i dłuższych zdań ułatwia zrozumienie treści (dłuższe zdania wymagają większego skupienia uwagi). Ta grupa podręczników ze względu na różnorodność długości zdań jest lepsza niż pozostałe podręczniki, w których rozkłady długości zdania są leptokurtyczne. Jednocześnie nie można jednoznacznie stwierdzić, że teksty o dodatniej kurtozie długości zdania są nieprzydatne w procesie uczenia się, gdyż nie przeprowadzono dotąd miarodajnych badań, z którymi można by porównać uzyskane wyniki.

Powyższe uwagi na temat liczby wyrazów w przeciętnym (hipotetycznym) zdaniu dotyczą jedynie analizowanych prób tekstów. Różnice między tekstami widoczne w tab. 2.3. i 2.4. mogą wynikać z błędu estymacji, którym jest obciążony każdy pomiar statystyczny. Średnie długości zdań w próbach losowych oraz odpowiadające im przedziały ufności³² (zaznaczone ramkami) przedstawione są na rys. 2.5. (podręczniki M1–M10) i 2.6. (P1–P8).

Prostokąty na obu rysunkach mają podobną, niewielką wysokość (od 0,97 do 1,83) – wskazuje to na dużą precyzję oszacowania średniej i wynika z dużej liczebności prób. Wąsy oznaczają przedział, którego środkiem jest średnia próbkowa badanej zmiennej, natomiast długość tego przedziału jest równa czterokrotnemu odchyleniu standardowemu. W takim przedziale mieści się z reguły około 95% obserwacji (można przyjąć taki wniosek, ponieważ rozkład liczby wyrazów w zdaniu jest zbliżony do rozkładu normalnego). Z analizy rys. 2.5 wynika, że

³¹ Nie zmienia to jednak faktu, że przeciętne zdania w większości podręczników są zbyt długie (por. indeksy czytelności).

³² Granice przedziałów ufności wyznacza się na podstawie próby. Na przyjętym w opisywanych badaniach poziomie ufności prawdopodobieństwo, że wyliczony przedział ufności zawiera średnią długość zdania właściwą dla całego podręcznika, wynosi 95%. Zob. M. SOBczyk: *Statystyka...*, s. 146.



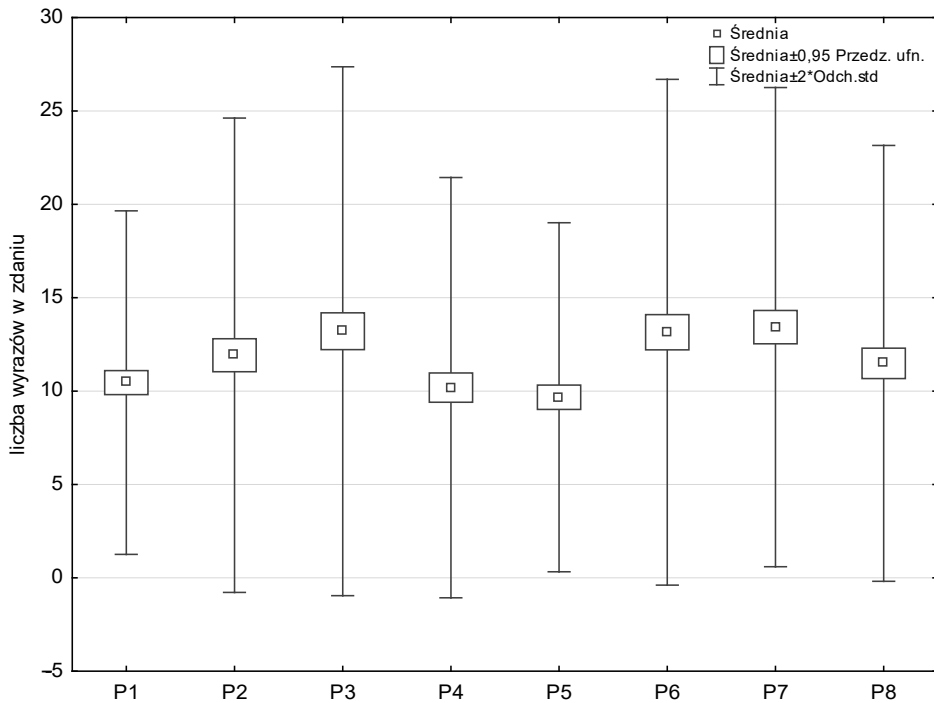
Rys. 2.5. Wykres ramka-wąsy dla liczby wyrazów w zdaniu w badanych podręcznikach do muzyki (punkt środkowy: średnia, ramka: przedział ufności na poziomie 0,95)

przynajmniej niektóre podręczniki do muzyki³³ mogą mieć jednakową średnią długość zdania, mimo że średnie próbkowe różnią się między sobą (tzn. różnice między średnimi długościami zdań, wyliczonymi z prób, mogą być statystycznie nieistotne). Ta sama uwaga odnosi się do podręczników z plastyki.

Aby zbadać, czy rzeczywiście średnie długości zdań są różne w różnych podręcznikach do muzyki, przeprowadzono test Kruskala-Wallisa³⁴. Otrzymano

³³ Np. średnia długość zdania w podręczniku M4 jest większa niż w M5, ale przedziały ufności dla średnich nie są rozłączne. W rzeczywistości jednak średnia w M4 może być mniejsza niż w M5 (gdyby pomiar średniej w M4 był przeszacowany, a w M5 niedoszacowany). Hipotezę statystyczną o ewentualnej równości tych średnich należy zweryfikować za pomocą analizy wariancji (test F lub test Kruskala-Wallisa).

³⁴ A. STANISZ: *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA.PL na przykładach z medycyny*. T. 1. *Statystyki podstawowe*. Kraków 2006, s. 373. Najczęściej stosowaną procedurą służącą porównaniu średnich w wielu grupach jest jednoczynnikowa analiza wariancji (ANOVA) z testem F , jednak dane dotyczące długości zdania nie spełniały założenia o jednorodności wariancji w rozpatrywanych grupach (wariancje są różne na podstawie testu Levene'a), a średnie były skorelowane z odchyleniami standardowymi (otrzymano współczynnik korelacji $r = 0,85$). Test Kruskala-Wallisa jest testem słabszym, ale wymaga też słabszych założeń. Przeprowadzono go dla wszystkich porównywanych w tym rozdziale zmiennych (tzn. długości zdania, liczby



Rys. 2.6. Wykres ramka-wąsy dla liczby wyrazów w zdaniu w badanych podręcznikach do plastyki (punkt środkowy: średnia, ramka: przedział ufności na poziomie 0,95)

wartość $H = 68,19$, która znacznie przekracza wartość krytyczną $\chi^2_{9; 0,05} = 16,92$, a zatem należy odrzucić hipotezę zerową, że średnie długości zdań w badanych podręcznikach do muzyki są jednakowe. Wyniki porównań wielokrotnych post-hoc na poziomie istotności $\alpha = 0,05$ pozwalają wyodrębnić następujące grupy jednorodne ze względu na średnią liczbę wyrazów w zdaniu (podręczniki w grupach uporządkowano według malejących średnich długości zdania):

- grupa I: podręczniki M6, M3, M7;
- grupa II: podręczniki M3, M7, M8, M1, M2;
- grupa III: podręczniki M7, M8, M1, M2, M4, M9, M5;
- grupa IV: podręczniki M8, M1, M2, M4, M9, M5, M10.

Każda grupa jednorodna zawiera te podręczniki, w których test post-hoc wskazuje, że różnice między ich średnimi są statystycznie nieistotne, tzn. z dużym

wyrazów trudnych w zdaniu oraz indeksu czytelności zdania), ponieważ ich wariancje w badanych podręcznikach nie były jednorodne. Należy zauważyć, że wartość krytyczna zależy tylko od liczby porównywanych podręczników i poziomu istotności (przyjęto $\alpha = 0,05$), zatem jest taka sama dla wszystkich porównań zmiennych i wynosi $\chi^2_{9; 0,05} = 16,92$ (podręczniki do muzyki) i $\chi^2_{7; 0,05} = 14,07$ (podręczniki do plastyki).

prawdopodobieństwem mogą być wynikiem błędu statystycznego. Jeżeli dwa podręczniki znajdują się w rozłącznych grupach, to różnice między ich średnimi są statystycznie istotne³⁵. Przytoczony podział potwierdza wcześniejsze obserwacje, że w podręczniku M6 są średnio najdłuższe zdania, a w podręcznikach z grupy I autorzy tekstów budują dłuższe zdania w porównaniu z tekstami podręczników z grupy IV.

W podręcznikach do plastyki najmniejszym błędem estymacji (0,64) jest obciążona średnia długość zdania w podręczniku P1, zaś największym (0,98) – w podręczniku P3. W teście Kruskala-Wallisa otrzymano wartość $H = 67,75$, która znacznie przekracza wartość krytyczną, a zatem należy odrzucić hipotezę zerową, że średnie długości zdań w badanych podręcznikach do plastyki są jednakowe. W wyniku porównań wielokrotnych post-hoc wyodrębniono trzy grupy jednorodne ze względu na średnią liczbę wyrazów w zdaniu (podręczniki w grupach uporządkowano według malejących średnich długości zdania):

- grupa I: podręczniki P7, P3, P6, P2, P8;
- grupa II: podręczniki P2, P8, P1, P4;
- grupa III: podręczniki P8, P1, P4, P5.

Z powyższego podziału wynika, że przeciętne zdania w podręcznikach P7, P3, P6 i P2 są dłuższe niż przeciętne zdania w podręcznikach P1, P4 i P5, natomiast różnice między średnią liczbą wyrazów w zdaniu z podręcznika P8 a pozostałymi podręcznikami są statystycznie nieistotne (podręcznik P8 można uznać za uśrednioną reprezentację wszystkich podręczników do plastyki ze względu na długość zdań).

Język podręczników nie może być opisywany jedynie za pomocą metod statystycznych³⁶. Statystyki i rozkłady przedstawione w tabelach i na wykresach są obiektywne, miarodajne i pozwalają na porównywanie różnych tekstów ze względu na długość zdań, jednak sama liczba wyrazów w zdaniu nie stanowi o tym, czy zdanie jest czytelne (co więcej: czy jest zrozumiałe) dla odbiorcy³⁷. Nieskomplikowane pod względem składniowym wypowiedzenia – np. kilkunastozdaniowe – mogą stanowić wyzwanie dla ucznia klasy IV, gdy ma on trudności z odczytaniem i zrozumieniem wyrazów obcych, dłuższych, wieloliterowych,

³⁵ Jeden podręcznik może być przypisany do kilku grup. Np. różnice między średnimi próbkowymi w podręcznikach M6, M3 i M7 są statystycznie nieistotne, więc przypisano te podręczniki do grupy I (wnioskowanie statystyczne: średnie długości zdań w tych podręcznikach są podobne); podręczniki M3, M7 i M8 również mają podobne średnie, ale różnica między średnimi próbkowymi z podręczników M6 i M8 jest zbyt duża (jest statystycznie istotna, czyli nie mieści się w granicach błędu statystycznego), więc podręczniki M6 i M8 muszą należeć do różnych grup.

³⁶ W. PISAREK: *Frekwencja wyrazów w prasie. Wiadomości – komentarze – reportaże*. Kraków 1972, s. 50–51; J. SAMBOR: *Słowa i liczby. Zagadnienia językoznawstwa statystycznego*. Wrocław 1972, s. 78; K. GĄSIÓREK: *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka*. Kraków 1997, s. 6.

³⁷ Zob. J. ILUK: *Wpływ czytelności tekstów edukacyjnych na efektywność nauczania w warunkach szkolnych*. „Kształcenie Językowe” 2012, nr 10(20), s. 75.

złożeń, derywatów abstrakcyjnych itp. Z tego względu warto przeanalizować zdania najkrótsze i najdłuższe wynotowane z badanych korpusów³⁸.

Wybór środków syntaktycznych, służących do kształtowania wypowiedzi w podręcznikach do muzyki i plastyki w szkole podstawowej, uzależniony jest od wielu czynników. „Najważniejszym jednak czynnikiem, decydującym ostatecznie [...] o ich stylu, jest взгляд na skuteczność przekazywania myśli, uczuć i woli”³⁹. Wypowiedź jest skuteczna, gdy zrealizuje cel zamierzony przez autora podręcznika. W tekstach wykorzystywanych do samodzielnej nauki uczeń napotykać powinien wypowiedzenia dłuższe i krótsze, rozwinięte i proste, zdania złożone i pojedyncze. Najkrótsze zdania (zbudowane z 1–4 wyrazów)⁴⁰ najczęściej pojawiają się w segmencie zadaniowym (treści poleceń lub ćwiczeń dla uczniów) i są typowe dla podręczników szkolnych. Zdania najdłuższe – złożone – są szczególnie „zdatne do przekazywania różnorodnych związków przyczynowych, skutkowych, warunkowych”⁴¹. Z tego powodu w tekstach podręczników do muzyki i plastyki, które uczą m.in. precyzyjnego wyrażania myśli i uczuć towarzyszących twórcy i odbiorcy konkretnego utworu czy dzieła sztuki, takie zdania częściej występują w segmencie informacyjnym.

W tekstach podręczników do muzyki i plastyki znajdują się czytelne dla uczniów jednowyrazowe wypowiedzenia, stanowiące „w określonych warunkach [...] zrozumiałą dla odbiorcy całość komunikatywną”⁴² – przyjmują one postać bądź równoważnika zdania, bądź zdania:

Dlaczego? (M8c, s. 50).

Posłuchaj... (P4, s. 74).

Pytanie „Dlaczego?” zostało wyekscerpowane z komponentu zadaniowego. Jest pytaniem o uzupełnienie, ponieważ poprzedza je pytanie o rozstrzygnięcie⁴³.

³⁸ Wszystkie cytaty zostały przytoczone w wersji oryginalnej (dotyczy to zarówno poprawności językowej, jak i sposobu wyróżniania elementów w zdaniu).

³⁹ M. KNIAGINOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości prasowych*. Kraków 1966, s. 56.

⁴⁰ Zdania takie na potrzeby pracy nazwano zdaniami krótkimi, ponieważ ich frekwencja we wszystkich badanych próbach nie przekraczała 10%. W językoznawstwie nie definiuje się zdania krótkiego ze względu na brak jednoznacznego kryterium – liczby wyrazów, liczby liter, liczby sylab (potocznie do krótkich zdań można by zaliczyć pojedyncze zdania proste, jak i niektóre zdania złożone, składające się np. z dwu orzeczeń i spójnika; ze względu na subiektywne odczucia użytkowników języka każdy podział na zdania krótkie i długie byłby nienaturalny). Np. Z. Klemensiewicz zaliczał zdania zbudowane z 3 składników do bardzo krótkich, a wypowiedzenia nieprzekraczające 7 składników uważał za miernie rozwinięte. Por. Z. KLEMENSIEWICZ: *Składnia pisarskiego języka Marii Dąbrowskiej*. W: *Pięćdziesiąt lat twórczości Marii Dąbrowskiej. Referaty i materiały sesji naukowej*. Red. E. KORZENIEWSKA. Warszawa 1963, s. 222–244.

⁴¹ M. KNIAGINOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości prasowych...*, s. 56.

⁴² Z. KLEMENSIEWICZ: *Zarys składni polskiej*. Warszawa 1961, s. 5.

⁴³ Zob. K. GĄSIÓREK, A. HĄCIA, K. KŁOSIŃSKA, D. KRZYŻYK, J. NOCOŃ, H. SYNOWIEC: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego...*, s. 4. Autorki przestrzegają przed częstym i nieuzasadnionym

Natomiast „Posłuchaj...” jest czytelnym jednoskładnikowym zdaniem (orzeczenie w 2. osobie liczby pojedynczej), zachęcającym ucznia do podjęcia pewnej aktywności w nawiązaniu do omawianego tematu (poprzedza je nieco poetyckie zdanie: „Jeśli przystawisz ucho do którejś z zaklętych w kamieniu postaci, usłyszysz jej opowieść”). Jest to przykład dialogicznego uobecnienia odbiorcy na powierzchni tekstu⁴⁴, mającego duże znaczenie motywacyjne.

Wypowiedzenia dwuwyrazowe w podręcznikach do muzyki i plastyki również należą do komponentu zadaniowego. Przyjmują postać zdań pojedynczych prostych, zbudowanych z dwu składników syntaktycznych⁴⁵ – orzeczenia i dopełnienia; są to zwężłe, precyzyjne, zrozumiałe polecenia:

- Zaśpiewaj piosenkę (M4a, s. 19).
- Narysuj drogę (P5, s. 47).
- Podaj przykłady (P3b, s. 42).
- Zaprojektuj szkatułkę (P1, s. 141).

Podobnie jest ze zdaniami trzy- i czterowyrazowymi, wśród których są polecenia (z orzeczeniem w 2. osobie liczby pojedynczej i mnogiej) i pytania:

- Zaśpiewajcie wspólnie piosenkę (M10a, s. 13).
- Podzielcie się na grupy (M5b, s. 10).
- Nazwij te dźwięki (M5b, s. 20).
- Wykonaj rysunki kolorami (M2, s. 14).
- Uzasadnij swój wybór (M2, s. 36 oraz P6b, s. 24).
- Wybierz kolory kredek (P8a, s. 39).
- Jakie uczucia wywołuje utwór? (M10a, s. 115).

Treść krótkich poleceń w podręcznikach do muzyki i plastyki jest sformułowana przez autorów w sposób prosty i zrozumiały. Uczeń otrzymuje jasną informację, co ma zrobić.

Także trzy- i czterowyrazowe wypowiedzenia należące do segmentu informacyjnego odpowiadają możliwościom percepcyjnym ucznia na drugim etapie edukacyjnym:

stosowaniem pytań o rozstrzygnięcie, zalecając ich zastępowanie lub uzupełnianie innymi pytaniami.

⁴⁴ W podręcznikowym tekście informacyjnym formy 2. osoby pojawiają się rzadziej niż formy adresatywne w 1. osobie. „W ten sposób na powierzchni tekstu bezpośrednio uobecniany jest tylko odbiorca, jednak pośrednio ujawnia się również nadawca: obecność form drugoosobowych implikuje kogoś, kto kieruje wypowiedź do wywołanego adresata”. J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 174–175.

⁴⁵ W analizowanych zdaniach składnik jest albo wyrazem prostym, albo wyrazem złożonym (zgodnie z przyjętą w pracy metodologią i sposobem liczenia wyrazów). W związku z tym zestawienia, wyrażenia przyimkowe i wyrażenia porównawcze, które również stanowią pojedynczy składnik syntaktyczny (zob. M. KNIAGINOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości prasowych...*, s. 53 i 117), liczone są jak 2–3 wyrazy (lub więcej).

Taką skalę nazywamy gamą (M2, s. 19).
Ćwiczenie wymaga dużej muzykalności (M2, s. 22).
Linie łatwo zauważyć (P2, s. 59).
Jest taka zasada (P7, s. 41).

Niektóre krótkie pytania, składające się maksymalnie z 4 wyrazów, są przykładem wprowadzania elementu dialogowości w segmencie informacyjnym:

Co o niej [muzyce poważnej – dop. A.Ł.] myślisz? (M8b, s. 11).
Czy wiesz, dlaczego [słuchacz jest bardzo ważny – dop. A.Ł.]? (M4a, s. 10).

Wymienione zdania – poprzez swoją lapidarną budowę – mają zwrócić uwagę czytającego na opisywany problem. Przeplatanie dłuższych zdań krótkimi wypowiedziami przerywa monotonię, daje wytchnienie, dlatego jest to zabieg funkcjonalnie uzasadniony, zwłaszcza w tekstach podręczników kierowanych do uczniów klas IV.

Na czytelność tekstu wpływają – oprócz krótkich wypowiedzi – także zdania kilkudziesięciowyrazowe (zarówno pojedyncze rozwinięte, jak i wielokrotnie złożone):

Wyraziła w nim dumę Polaków z ich pochodzenia i narodowości, a także wiarę w odzyskanie wolności i gniew na zaborców (20 wyrazów, M9, s. 167).
Dowiedcie się z niego, jakie funkcje pełni muzyka filmowa, jak się ją komponuje i jak wyglądała praca nad muzyką do filmu *W pustyni i w puszczy* (26 wyrazów, M5b, s. 112).
Przykładem skłonności do żartów może być także symfonia fis-moll *Pożegnana*, w czasie której muzycy z orkiestry pakują jeden po drugim instrumenty i schodzą ze sceny, aż zdumionemu dyrygentowi nie pozostaje nikt poza skrzypkiem (33 wyrazy, M3, s. 130).

Obecność w tekstach podręczników do przedmiotów artystycznych takich zdań – mimo ich długości mierzonej liczbą minimum 20 wyrazów – nie musi utrudniać zrozumienia czytanego tekstu, zwłaszcza gdy jest on dostosowany do poziomu językowego i intelektualnego ucznia. Przytoczone przykłady są egzemplifikacją jasnego i precyzyjnego przedstawiania wiadomości, co uzyskuje się poprzez umiejętne budowanie zdań i operowanie znakami przestankowymi.

Zdanie kilkudziesięciowyrazowe o strukturze syntaktycznej wyższego rzędu najczęściej jednak zmusza czytelnika do ponownego (czasami wielokrotnego) jego przeczytania. Wysiłek i uwaga ucznia zostają w ten sposób przekierowane z planu treści na plan wyrażania. Najdłuższe zdania wynotowane z prób losowych w podręcznikach do muzyki i plastyki nie przekraczają 46 wyrazów. Wypowiedzenia, które mogą sprawić czytelnikom poszczególnych podręczników do przedmiotów artystycznych najwięcej problemów ze zrozumieniem treści, to

głównie zdania pojedyncze rozwinięte i zdania zespolone, należące do segmentu informacyjnego:

Ta sama farba, brana prosto z tubki, a więc gęsta, i nakładana na płótno czubkiem mniejszego i twardszego pędzla (jak w *Filiżance i cytrynie*) daje fakturę chropowatą, żywą, a ślady pędzla często wyraźnie widać (34 wyrazy, P6a, s. 58). Z tego połączenia powstało wiele wspaniałych utworów, m.in. budząca do dziś zachwyty *Tocatta d-moll* (czytaj: tokkata) czy jeden z najbardziej znanych fragmentów muzyki religijnej, chorał *Wachet auf* (w tłumaczeniu na polski *Zbudźcie się*) (34 wyrazy, M7d, s. 42).

Ostra linia w rysunku działa zupełnie inaczej niż miękko nakładana farba w malarstwie olejnym, z kolei kolaż intryguje różnaitością użytych materiałów i bogactwem zastosowanych środków artystycznych (26 wyrazów, P4, s. 88).

Egzotyczne i rodzime owoce swobodnie ułożone na stole malarz przedstawił z zachowaniem zasady światłocienia, różnicując walory poszczególnych barw – przez dodanie bieli lub czerni – w stosunku do światła padającego z lewej strony i trochę z góry (35 wyrazów, P7, s. 39).

Anegdota dotyczy pewnej nieprzychylnej mu recenzji opisującej koncert chóru: *Beethoven po swoimu miotał się na podium dyrygenta, najpierw zmiótł świecę z fortepianu, a następnie mimochodem przewrócił chłopca z chóru, którego zadaniem było trzymać jedną ze świec* (36 wyrazów, M8a, s. 105).

Obecnie, kiedy warunki życia ludzi w różnych regionach są podobne, artyści ludowi tworzą swe dzieła dla wyrażenia pragnień i talentu, chcą utrwalić tradycje regionalne, aby pokazać więzi twórcy ze środowiskiem, w którym się urodził, by okazać szacunek dla kultury poprzednich pokoleń – rodziców i dziadków (44 wyrazy, P3a, s. 9).

Czytający te bardzo rozbudowane zdania musi skupić uwagę na wielu określeniach, wyrażonych m.in. przez wyrazy derywowane, do których zaliczają się trudniejsze z powodu swej długości formy imiesłowowe czy przymiotniki w stopniu wyższym. Odnoszą się one do poszczególnych składników syntaktycznych – podmiotu, orzeczenia, dopełnienia (np. farba: ta sama, brana prosto z tubki, gęsta, nakładana na płótno; nakładana: czubkiem pędzla; pędzel: mniejszy i twardszy; faktura: chropowata, żywa; owoce: egzotyczne, rodzime, swobodnie ułożone na stole; przewrócił: mimochodem; miotał się: po swojemu itp.). W zdaniach pojawiają się też utrudniające płynną lekturę imiesłowowe przysłówkowe, nawiasowe uwagi z tytułami utworów po polsku lub w języku oryginalnym, ich tłumaczeniem na język polski, podaną poprawną wymowę. Elementy te, choć właściwe dla podręcznika⁴⁶, znacząco wpływają na długość wypowiedzenia i jego zrozumienie.

⁴⁶ „Zawsze trzeba podawać informacje o wymowie terminów zapożyczonych, nazw i nazwisk obcych. Można to czynić w tekście głównym, np. w nawiasie kwadratowym, lub w przypię-

Z kolei najdłuższe wypowiedzenia w segmencie zadaniowym zawierają silnie rozbudowane polecenia:

Pewnie nie masz prawdziwych ziarenek pinii, ale możesz je zastąpić ziarnami fasoli:

- wystukaj usłyszany rytm ziarnami fasoli, stukaj o ławkę, parapet, drzwi,
- ułóż rytm złożony z ósemek i ćwierćnut, a potem wystukaj go na plecach koleżanki lub kolegi,
- wrzucaj ziarna fasoli do plastikowego kubeczka po jogurcie (46 wyrazów, M4b, s. 119).

Na dyplomie powinny się znaleźć następujące informacje:

- dla kogo jest przeznaczony,
- określenie dziedziny/umiejętności, za które go otrzymasz,
- instytucja wystawiająca,
- podanie daty i miejsca uzyskania,
- podpisy organizatorów i jury (29 wyrazów, P5, s. 125).

Będziesz potrzebować czarnych kartek niewielkiego formatu (np. jedna szósta kartki A4), papierów w kolorach białym, jasnoniebieskim, szarym i czerwonym, które potniesz na paski o szerokości 0,5 cm, a także kleju i nożyczek (32 wyrazy, P8b, s. 13).

Pierwszy z przykładów zdań zespolonych złożonych to zdanie zbudowane z 7 zdań składowych (górują w nim zdania współrzędne połączone bezspójnikowo), ostatni – z 2 rozbudowanych zdań składowych zespolonych stosunkiem podrzędności. Dodatkowo można stwierdzić, że dwa pierwsze przykłady nie powinny być dla ucznia klasy IV zbyt trudne do przeczytania i zrozumienia, ponieważ wszystkie wyliczenia są graficznie dobrze przedstawione (wypunktowane).

Podobnie bywa przedstawiana treść w segmencie informacyjnym, gdy poszczególne elementy wiedzy przeznaczonej do zapamiętania są albo wypunktowane, albo wyliczone (np. w nawiasach):

Ze względu na źródło dźwięku instrumenty perkusyjne dzielimy na:

- **membranofony** (źródłem dźwięku jest napięta błona – membrana), na przykład kocioł bęben, tamburyn
- **idiofony** (źródłem dźwięku są drgające ciała sprężyste, takie jak: płytki, rury, metalowe języczki), na przykład talerze, gong, grzechotka, kołatka (40 wyrazów, M6a, s. 10).

Muzyka czasami ilustruje, przedstawia, opisuje i wyraża zjawiska niemuzyczne, np. treść literacką (wiersza czy ballady), odgłosy przyrody (np. świergot ptaków, szum lasu), wydarzenia historyczne (np. odgłosy bitew, wybuchy bomb) itp. (30 wyrazów, M1a, s. 53).

Mimo to najważniejsze opery Moniuszki, między innymi *Halka*, *Straszny dwór* i *Hrabina*, ukazują życie i zwyczaje Polaków oraz nawiązują do tradycyjnych polskich melodii (23 wyrazy, M10b, s. 135).

Sąsiedztwo kolorów w dziełach sztuki jest przemyślane i służy osiągnięciu zamierzonego efektu – może to być przyciągnięcie uwagi (plakaty, reklamy), wyrażenie nastroju smutku, radości, spokoju na obrazach albo podkreślenie stylu wnętrza restauracji czy biura (33 wyrazy, P2, s. 50).

Aby przedstawić na rysunku dowolne przedmioty i płaszczyzny, stosuje się różne linie, przykładowo: długie i krótkie, proste i krzywe, o miękkich lub ostrych krawędziach (24 wyrazy, P1, s. 10).

Różnorodność pod względem budowy syntaktycznej zdań wydaje się sprzyjać potencjalnemu kilkunastoletniemu czytelnikowi⁴⁷. Jednak wypowiedzenia kilkukrotnie złożone, w których przynajmniej jedno zdanie składowe jest silnie rozwinięte, świadczą raczej o niedostosowaniu tekstu do poziomu umiejętności czytelnicych współczesnego ucznia klasy IV. Teksty w podręcznikach byłyby bardziej czytelne⁴⁸, gdyby zdania zespolone zawierały 2–3 proste zdania składowe.

2.3. Liczba wyrazów trudnych w zdaniu

Fracja wyrazów trudnych jest drugim (obok średniej długości zdania) czynnikiem determinującym indeks czytelności tekstu. W języku polskim wyraz jest klasyfikowany jako trudny, jeśli ma co najmniej dziewięć liter. W tekstach badanych podręczników do muzyki i plastyki wyrazy takie pokrywają od 19% do 26% wszystkich słowoform. Oznacza to, że średnio co czwarty lub piąty wyraz w podręczniku jest wyrazem trudnym.

Wśród wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych w badanych próbach losowych znajdują się takie, które są ściśle powiązane

- z muzyką, np.: *akcentami*, *akompaniament*, *akustycznych*, *aranżacją*, *arcydzieła*, *artystyczne*, *barytonami*, *bębenkach*, *brzmienia*, *całonutową*, *czterogłosowy*, *dynamiczne*, *elektroniczne*, *fortepianowe*, *gregoriański*, *grzechotki*, *heavymetalowy*, *improvizowanie*, *instrumentalna*, *jednogłosowych*, *kameralne*, *klarnetowy*, *klawiatyry*, *kołysankę*, *kompozytor*, *koncertach*, *konserwatorium*, *krakowiaka*, *krzyżkami*, *ksylofonach*, *kujawiaka*, *mezzosopranami*, *monofoniczna*, *muzykowania*, *nastrojowa*, *niemuzyczne*, *oratorium*, *organista*, *orkiestrą*, *partytura*, *perkusyjnych*, *pięciolinią*, *polifoniczne*, *półnutową*, *prelu-*

⁴⁷ K. GĄSIÓREK: *Od słowa do tekstu...*, s. 78.

⁴⁸ Uwaga ta dotyczy przede wszystkim komponentu informacyjnego, w którym autor podręcznika „formuluje, w konkretnej sytuacji komunikacyjnej, wypowiedzenia o pewnej zawartości treściowej, mając na uwadze osiągnięcie u adresata zamierzonego celu”. J. LABOCHA: *Gramatyka polska. Składnia*. Kraków 1995, s. 8.

dium, przedtaktem, recytatywami, repertuar, scenicznym, skomponowanych, skrzypiec, słuchając, słuchania, smyczkowe, sopranami, staccato, synkopowany, śpiewających, tabulatury, tańczenia, ustnikiem, wirtuozem, wokalistów, wokalnych, wykłaskiwać, wykonywanych;

- ze sztuką, np.: *abstrakcyjne, akwaforta, architektura, artystycznych, autoportretami, dekoracyjne, dynamiczne, drzeworytem, fotografia, fotomontaż, horyzontu, kolorowych, kolorystyczne, kompozycja, kontrastowe, konturowym, krajobraz, linearnym, malarstwo, malowidła, miedzioryt, pastelowej, performance, perspektywa, plastycznego, pomarańczowego, powierzchnia, reprodukcje, rzeźbiarskie, rzeźbiarza, rysunkowego, sfotografować, strukturze, światłocienia, wzornictwo, wyschnięciu, zamalowaniu.*

Wyrazów tych nie można pominąć w tekście dydaktycznym, nie da się ich także zastąpić krótszymi synonimami (ich obecność w tekście podręczników jest nieunikniona).

Oprócz słownictwa specjalistycznego, w badanych tekstach występują inne wyrazy trudne. O ich dużej różnorodności świadczą chociażby przykładowe najdłuższe słowoformy (liczące od 15 do 19 liter) wynotowane z podręczników do muzyki i plastyki.

W podręcznikach do muzyki są to wyrazy:

- 1) dziewiętnastoliterowe: *najpopularniejszych, rzymskokatolickiego,*
- 2) osiemnastoliterowe: *charakterystycznej, dziesięcioletniego, najprawdopodobniej, niebezpieczeństwem,*
- 3) siedemnastoliterowe: *aleksandryjskiego, charakterystyczny, instrumentalistów, najwcześniejszych, najwybitniejszych,*
- 4) szesnastoliterowe: *instrumentaliści, instrumentalnych, najślawniejszych, najśłynniejszych, najwybitniejszym, najwspanialszych, niecierpliwością, nieodwzajemniona, przekształceniom, rozbrzmiewającym, Rzeczypospolitej, siedemnastoletni, zainteresowaniem,*
- 5) piętnastoliterowe: *akompaniamencie, chrześcijaństwo, etnograficznych, gregoriańskiego, najcenniejszych, najdawniejszych, najważniejszych, najwybitniejsze, niejednokrotnie, niemelodycznych, nowocześniejsza, pierwszoplanowa, podporządkowano, potrafilibyście, przeciwieństwem, przedstawiający, przekształcenie, przemieszczanie, przeplatającymi, Rzeszowszczyzny, spostrzeżeniami, usamodzielniały, wykorzystywanie, zainteresowanym, zaprezentowanie.*

Do najdłuższych wyrazów w podręcznikach do plastyki należą słowoformy:

- 1) dziewiętnastoliterowe: *charakterystycznymi, dziewięćdziesiątych,*
- 2) osiemnastoliterowe: *architektonicznych, architektonicznego,*
- 3) siedemnastoliterowe: *charakterystyczne, najpopularniejszą, najwybitniejszych, przedstawiających,*
- 4) szesnastoliterowe: *architektoniczną, najdoskonalszych, najdrobniejszych, nierozcieńczonym, osiemdziesiątych, prehistorycznego, przedstawiającej, przypominających, Rzeczypospolitej, trójwymiarowości, zastanawialiście,*

- 5) piętnastoliterowe: *dowiedzieliście, fotograficznych, jasnoniebieskim, krótkometrażowy, najcenniejszych, niepowtarzalnym, przeciwieństwie, przedstawiająca, przedstawiciele, przedstawieniem, przedstawionych, sportretowanych, trójwymiarowego, trójwymiarowych, wykwalifikowani, zainteresowanie, zaprojektowanej.*

Dużą grupę wśród wyrazów trudnych stanowią przymiotniki w stopniu najwyższym. Wynika to z perswazyjności kierowanego do ucznia komunikatu: opisywane dzieła są najpopularniejsze, najcenniejsze, najstarsze, a ich twórcy należą do artystów najwybitniejszych, najlepszych, najwspanialszych. Należy zauważyć, że większość wyrazów trudnych powtarza się (także w różnych formach fleksyjnych), więc nie powinny one znacząco wpływać na czytelność tekstu – uczeń po pewnym czasie przyswaja sobie terminologię, zaczyna świadomie używać typowych określeń stosowanych przez twórców i odbiorców muzyki i sztuki.

Dla młodego odbiorcy zapewne trudność będzie stanowiło duże skupienie takich wyrazów w jednym zdaniu. W tab. 2.5. i 2.6. przedstawiono statystyki opisowe liczby wyrazów trudnych w jednym zdaniu w podręcznikach do muzyki i plastyki.

Tabela 2.5. Podstawowe statystyki opisowe liczby wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych w jednym zdaniu w badanych podręcznikach do muzyki

Podręczniki	N	Średnia	Mediana	Moda	Liczność mody	Min.	Maks.	Odchylenie standardowe
M1	200	2,700	3	2	45	0	6	1,678
M2	200	2,495	2	3	48	0	14	1,962
M3	200	2,990	2	1	49	0	10	2,255
M4	200	2,160	2	1 i 2	52	0	9	1,580
M5	200	2,120	2	2	60	0	6	1,462
M6	200	2,885	2	2	51	0	13	2,050
M7	200	2,665	2	2	54	0	7	1,774
M8	200	2,615	2	1	47	0	10	1,966
M9	200	2,330	2	2	59	0	5	1,371
M10	200	2,395	2	2	80	0	7	1,619

Średnio na jedno zdanie w podręcznikach do muzyki przypadają 2–3 wyrazy trudne. Zdania zawierające co najwyżej 2 wyrazy trudne stanowią ponad połowę wszystkich zdań, z wyjątkiem podręcznika M1, w którym stanowią one 48% (jest to jedyny podręcznik z medianą równą 3). We wszystkich podręcznikach (oprócz podręcznika M1) średnia jest większa od mediany. Ze względu na wartość modalną najłatwiejszy w odbiorze jest podręcznik M4. W jego tekście zaobserwowano modę wielokrotną – w 52 zdaniach występuje tylko 1 wyraz trudny, w 52 zdaniach występują tylko 2 wyrazy trudne, natomiast pozostałe

zdania (o innej liczbie wyrazów trudnych) są mniej liczne. Drugim w kolejności jest podręcznik M10, w którym najczęściej występują zdania z 2 wyrazami trudnymi (40% zdań).

Badane podręczniki do muzyki różnicuje rozrzut liczby wyrazów trudnych w zdaniu. Ponieważ w każdym podręczniku występują zdania niezawierające wyrazów trudnych, rozrzut analizowanej zmiennej jest równy jej największej wartości. Największy rozrzut zaobserwowano w podręcznikach M2 i M6 (14 i 13 wyrazów trudnych w zdaniu), a najmniejszy mają teksty z podręczników M9 (5 wyrazów trudnych w zdaniu) oraz M1 i M5 (6 wyrazów trudnych w zdaniu). Jednak odchylenia standardowe są podobne (od 1,37 do 2,26)⁴⁹ i wskazują na skupienie liczby wyrazów trudnych wokół średniej próbkowej, więc zdania zawierające najwięcej wyrazów trudnych nie są zbyt częste.

Tabela 2.6. Podstawowe statystyki opisowe liczby wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych w jednym zdaniu w badanych podręcznikach do plastyki

Podręczniki	N	Średnia	Mediana	Moda	Liczność mody	Min.	Maks.	Odchylenie standardowe
P1	200	2,410	2	0	45	0	7	1,939
P2	200	2,235	2	1	46	0	8	1,719
P3	200	2,715	3	1	55	0	8	2,063
P4	200	2,445	2	1	51	0	8	1,818
P5	200	2,305	2	1	59	0	11	1,740
P6	200	3,415	4	4	46	0	10	2,419
P7	200	3,070	3	2	39	0	11	2,346
P8	200	2,480	2	1	41	0	9	2,020

Średnia liczba wyrazów trudnych w zdaniu w podręcznikach do plastyki (tab. 2.6.) jest podobna do średniej w podręcznikach do muzyki. W większości badanych podręczników na jedno zdanie przypada około dwóch wyrazów trudnych. Wyjątkiem jest podręcznik P7 – 3 wyrazy trudne w przeciętnym zdaniu, a także podręcznik P6, w którym średnio 2 zdania zawierają 7 wyrazów trudnych⁵⁰. Te dwa podręczniki wyróżnia też dominanta – w ich tekstach najczęściej jest zdań z 2 lub 4 wyrazami trudnymi, podczas gdy w podręczniku P1 modę stanowią zdania bez wyrazów trudnych, a w pozostałych książkach – z jednym wyrazem trudnym. Moda w dużym stopniu wpływa na komunikatywność tekstu – w większości podręczników do plastyki dominanta 0 lub 1

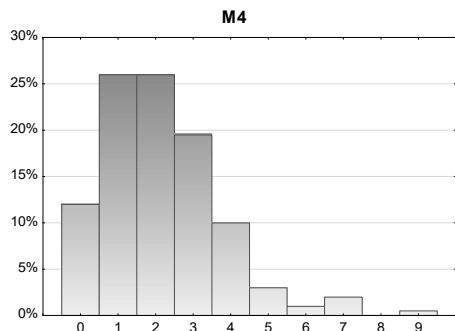
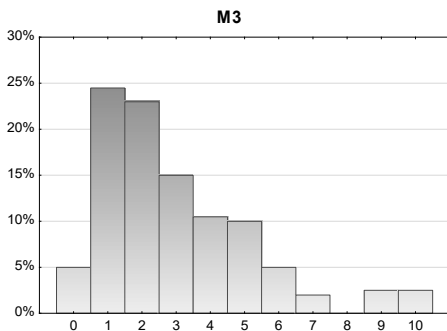
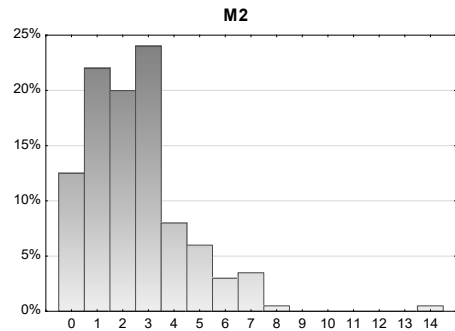
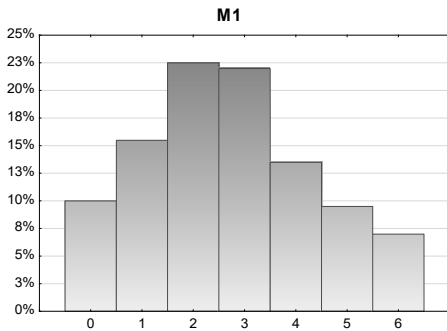
⁴⁹ Warto też zwrócić uwagę, że odchylenia standardowe dla liczby wyrazów trudnych w zdaniu są dużo mniejsze niż w wypadku długości zdań. Oznacza to, że liczba wyrazów trudnych w zdaniu jest zmienną o dużo mniejszym rozproszeniu.

⁵⁰ Podręczniki P6 i P7 mają też średnio najdłuższe zdania.

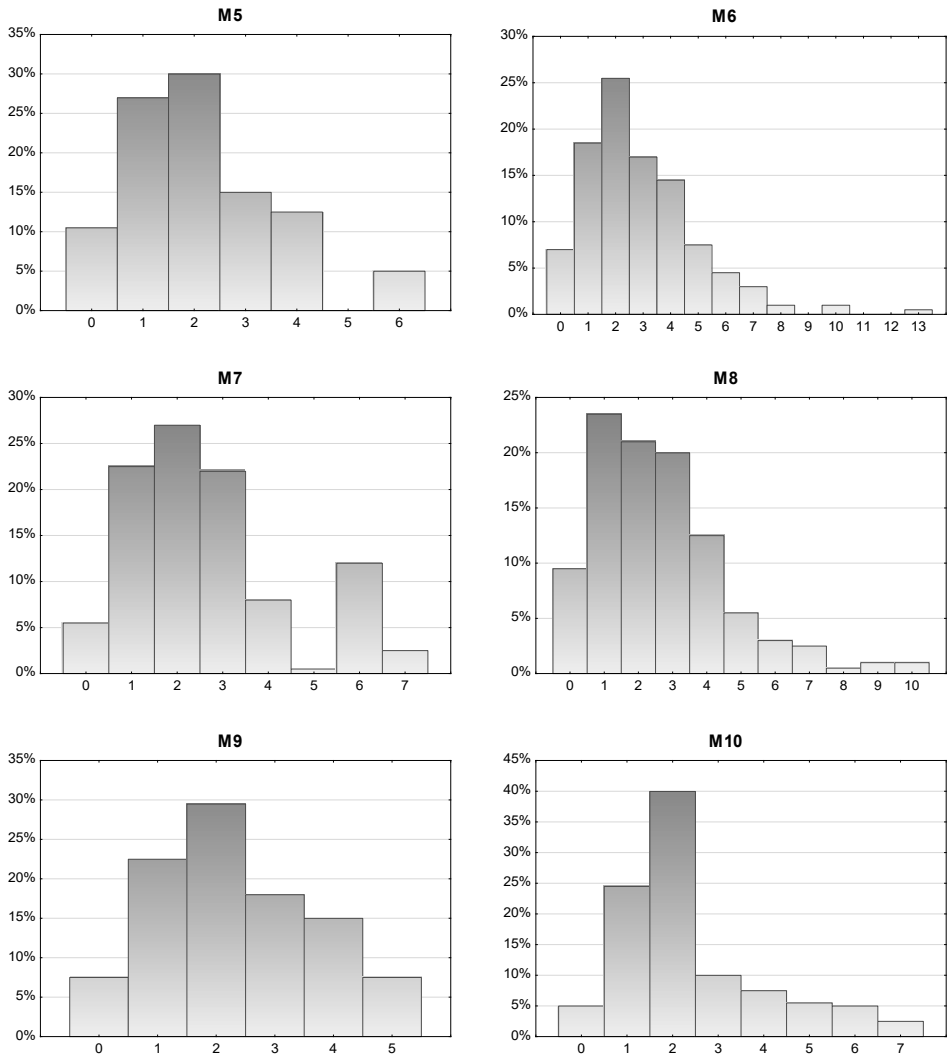
pokrywa od 20% do 30% korpusu zdań. Świadczy to o uwzględnieniu przez autorów podręczników możliwości czytelniczych młodszych uczniów. Np. w podręczniku P1 prawie co czwarte zdanie nie zawiera wyrazów trudnych, a w podręczniku P5 w trzech zdaniach na dziesięć uczeń napotka po jednym wyrazie trudnym.

W podręcznikach P6 i P7 obserwuje się największe rozproszenie liczby wyrazów trudnych w zdaniu; odchylenia standardowe tej zmiennej wynoszą odpowiednio 2,42 i 2,35 (w typowym obszarze zmienności znajdują się zdania zawierające co najmniej jeden wyraz trudny więcej niż w podręczniku P2, w którym odnotowano najmniejsze odchylenie standardowe).

Informacje o szczegółowych rozkładach liczby wyrazów trudnych w jednym zdaniu są ujęte na histogramach⁵¹ (rys. 2.7. – w podręcznikach do muzyki, rys. 2.8. – w podręcznikach do plastyki).



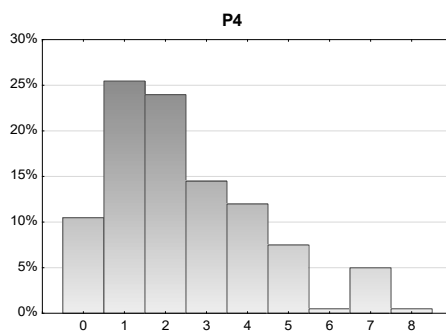
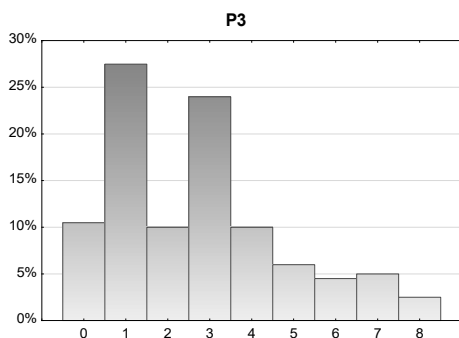
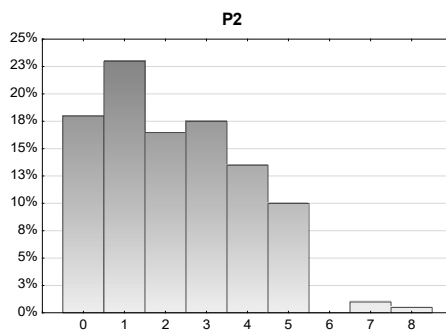
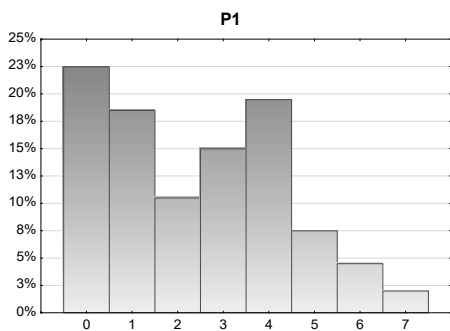
⁵¹ Na histogramach na osi poziomej zaznaczono liczbę wyrazów trudnych w jednym zdaniu, natomiast na osi pionowej (wysokość słupka) wskazany jest odsetek zdań z próby, zawierających konkretną liczbę wyrazów trudnych. Np. w próbie tekstu z podręcznika M1 było 20 zdań (10%) niezawierających wyrazów trudnych (na histogramie jest to pierwszy słupek); w próbie z podręcznika M2 odnotowano jedno zdanie (0,5%) z 14 wyrazami trudnymi (ostatni słupek na histogramie).



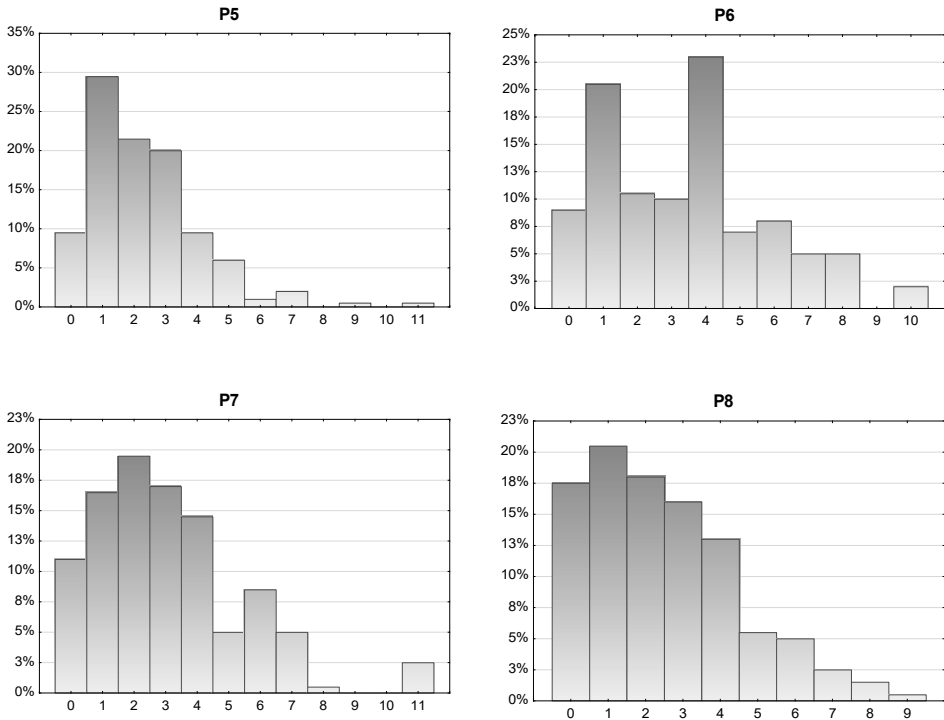
Rys. 2.7. Histogramy rozkładu liczby wyrazów trudnych (tzn. co najmniej dziewięcioliterowych) w zdaniu w próbach losowych pobranych z podręczników do muzyki

Widoczne różnice między poszczególnymi histogramami świadczą o różnorodności podręczników do muzyki ze względu na występowanie w zdaniach wyrazów trudnych. Pierwszą wyraźną cechą różnicującą podręczniki jest zakres badanej zmiennej. W próbie z podręcznika M2 znajduje się zdanie z 14 wyrazami trudnymi, natomiast w próbie z podręcznika M9 w 15 zdaniach odnotowano 5 wyrazów trudnych (była to maksymalna liczba wyrazów trudnych w zdaniu w tym podręczniku). Zdania zawierające więcej niż 6 wyrazów trudnych pojawiają się w badanych tekstach rzadko.

We wszystkich próbach otrzymano rozkłady o asymetrii prawostronnej – najwięcej jest zdań, w których występują co najwyżej dwa wyrazy trudne. W podręczniku M10 takie wypowiedzenia stanowią 70% wszystkich zdań, a w podręczniku M1 – 48%. W każdej próbie odnotowano zdania bez wyrazów trudnych; stanowią one od 6% (podręcznik M7) do 13% (podręcznik M2). Próby różnią się pod względem siły asymetrii⁵² – największe współczynniki skośności otrzymano dla podręczników M2 i M6 (1,54 i 1,34), a najmniejsze dla M1 i M9 (0,25 i 0,27). Wynika stąd, że – ze względu na liczbę wyrazów trudnych w zdaniu – podręczniki M2 i M6 są łatwiejsze w odbiorze niż podręczniki M1 i M9. Ten wniosek potwierdzają także kurtozy: tylko w podręcznikach M1 i M9 są one ujemne ($-0,69$ i $-0,72$, rozkłady płatokurtyczne), a w podręcznikach M2 i M6 są dodatnie i największe spośród wszystkich kurtoz ($5,33$ i $3,21$, rozkłady leptokurtyczne). Rozkład leptokurtyczny liczby wyrazów trudnych w zdaniu wskazuje na dominację zdań zawierających do trzech wyrazów trudnych; pewna monotonia nie jest jednak wadą, ponieważ uczeń lepiej przyswaja tekst, w którym wyrazy trudne zbyt często nie tworzą skupień w jednym zdaniu.



⁵² Wyraźną asymetrię prawostronną mają te próby, w których średnia jest większa od mediany, a mediana od mody. Zob. M. SOB CZYK: *Statystyka...*, s. 57.



Rys. 2.8. Histogramy rozkładu liczby wyrazów trudnych (tzn. co najmniej dziewięcioliterowych) w zdaniu w próbach losowych pobranych z podręczników do plastyki

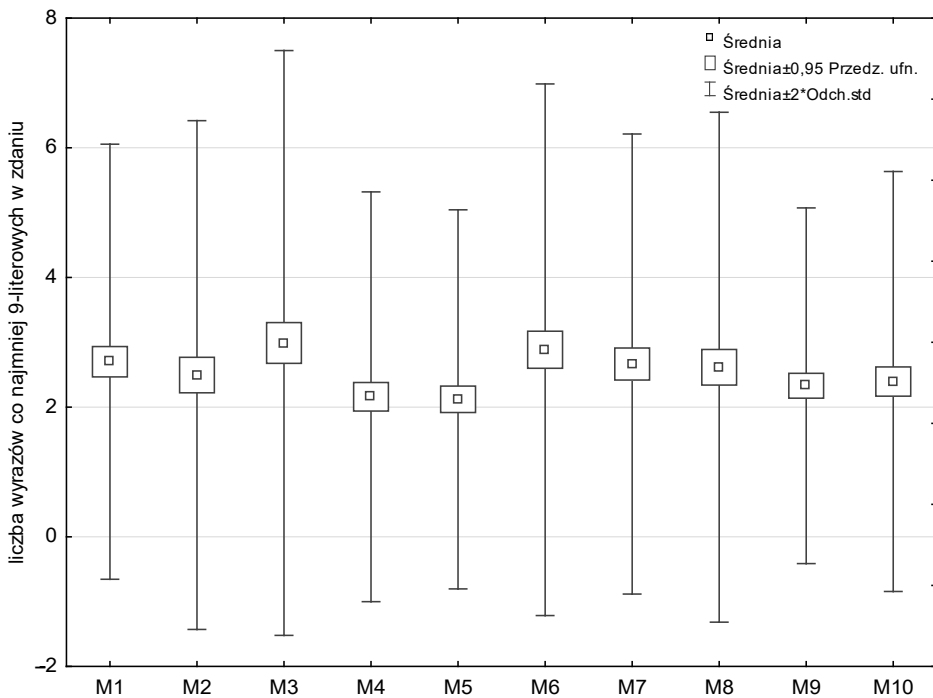
Liczba wyrazów trudnych w zdaniu w próbach z podręczników do plastyki (rys. 2.8.) nie przekracza 11, przy czym większość zdań zawiera do 6 wyrazów trudnych (tak samo jak w podręcznikach do muzyki). Wszystkie teksty charakteryzuje asymetria prawostronna⁵³, najbardziej widoczna jest ona na histogramach utworzonych na podstawie prób losowych pobranych z podręczników P5, a także P7, P4, P8. Jest to ważna cecha z punktu widzenia młodego odbiorcy, ponieważ oznacza, że większość zdań zawiera niewiele wyrazów trudnych, np. w podręcznikach P2, P4 i P5 tylko co czwarte zdanie zawiera więcej niż trzy wyrazy trudne, a w podręcznikach P1, P2 i P8 co piąte zdanie nie ma wyrazów trudnych. Ze względu na młodego odbiorcę tekstów podręcznikowych, za najlepsze można uznać teksty podręcznika P5, w którym aż 62% zdań zawiera co najwyżej 2 wyrazy trudne.

Warto zauważyć, że rozkład liczby wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych jest wyraźnie platokurtyczny dla podręczników P1 i P2 oraz leptokurtyczny dla

⁵³ Liczba wyrazów w zdaniu we wszystkich próbach ma dodatnią skośność, wynoszącą od 0,34 (w podręczniku P1) do 1,40 (w podręczniku P5).

podręczników P5 i P7⁵⁴. Podręczniki P5 i P7 mają największe skośność i kurtozę, co przekłada się na małą różnorodność liczby wyrazów trudnych w zdaniu (w większości zdań liczba wyrazów trudnych nie przekracza 3). Należy jednak pamiętać, że uczeń w podręczniku P5 napotyka te wyrazy trudne w zdaniach krótszych o 4 wyrazy niż w podręczniku P7, co wpływa również na indeks czytelności⁵⁵.

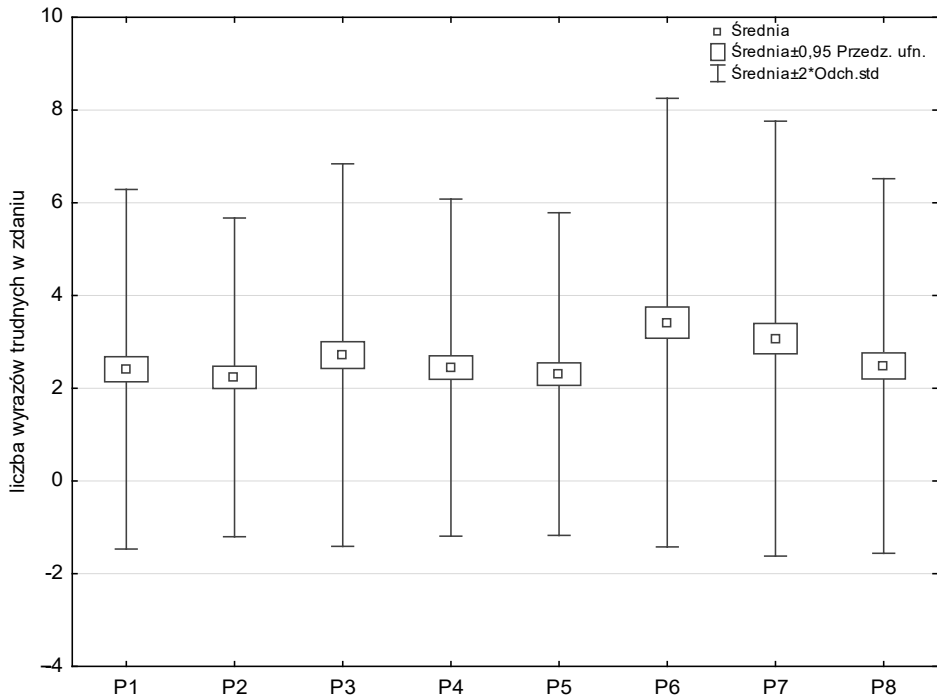
Kolejnym etapem analizy porównawczej jest zbadanie błędów estymacji i istotności uzyskanych różnic między średnimi. Średnie liczby wyrazów trudnych w jednym zdaniu wraz z odpowiednimi przedziałami ufności przedstawiono na rys. 2.9. (podręczniki do muzyki) i rys. 2.10. (podręczniki do plastyki).



Rys. 2.9. Wykres ramka-wąsy dla liczby wyrazów trudnych w zdaniu w badanych podręcznikach do muzyki (punkt środkowy: średnia, ramka: przedział ufności na poziomie 0,95)

⁵⁴ Kurtოza dla liczby wyrazów trudnych w zdaniu wynosi: -0,90 dla podręcznika P1; -0,33 dla podręcznika P2; 3,48 dla podręcznika P5; 1,53 dla podręcznika P7. Dla pozostałych podręczników błąd oszacowania kurtozy nie pozwala określić jej znaku.

⁵⁵ Jest to przykład wskazujący na potrzebę kompleksowej analizy wielu zmiennych opisujących tekst – na stopień przystępności tekstu dla ucznia wpływa i długość zdania, i frakcja wyrazów trudnych. Podręczniki P5 i P7 mają (spośród wszystkich podręczników do plastyki) najlepszą skośność i kurtozę liczby wyrazów trudnych w zdaniu, ale indeksy czytelności są zbyt wysokie. Świadczy to o prawidłowej konstrukcji zdań w tekstach, które bez większych trudności odczyta (według skali Sigurda) dopiero uczeń trzynasto- i czternastoletni.



Rys. 2.10. Wykres ramka-wąsy dla liczby wyrazów trudnych w zdaniu w badanych podręcznikach do plastyki (punkt środkowy: średnia, ramka: przedział ufności na poziomie 0,95)

Przedziały ufności są bardzo krótkie – od 0,38 dla podręcznika M8 do 0,63 dla podręcznika M1, a zatem błędy w estymacji średniej liczby wyrazów trudnych w zdaniu są niewielkie. Na podstawie analizy danych z rys. 2.9. można wnioskować, że liczba grup jednorodnych ze względu na średnią liczbę wyrazów trudnych w zdaniu w podręcznikach do muzyki nie będzie duża.

Po przeprowadzeniu testu Kruskala-Wallisa otrzymano wartość statystyki testowej $H = 35,26$, która jest większa od wartości krytycznej $\chi^2_{9; 0,05} = 16,92$. Można zatem wnioskować, że źródło badanego tekstu ma wpływ na średnią liczbę wyrazów trudnych użytych w jednym zdaniu. W wyniku porównań wielokrotnych post-hoc na poziomie istotności $\alpha = 0,05$ wyodrębniono tylko dwie grupy jednorodne (podręczniki do muzyki w grupach uporządkowano według malejących średnich liczb wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych w zdaniu):

- grupa I: podręczniki M3, M6, M1, M7, M8, M2, M10, M9;
- grupa II: podręczniki M7, M8, M2, M10, M9, M4, M5.

Z powyższego podziału wynika, że średnia liczba wyrazów trudnych w jednym zdaniu w podręcznikach M3, M6 i M1 jest istotnie większa niż w podręcznikach M4 i M5. Różnice między średnimi z pozostałych podręczników są statystycznie nieistotne.

Z analizy przedziałów ufności dla średniej liczby wyrazów trudnych w zdaniu w podręcznikach do plastyki (rys. 2.10) wynika, że błąd oszacowania tej średniej wynosi od 0,24 (podręcznik P2) do 0,34 (podręcznik P6). Między średnimi liczby wyrazów trudnych w zdaniu w podręcznikach do plastyki występują statystycznie istotne różnice, co potwierdza test Kruskala-Wallisa (wartość statystyki testowej $H = 40,32$ znacznie przekracza wartość krytyczną).

W wyniku porównań wielokrotnych uzyskano następujące grupy jednorodne (podręczniki w grupach uporządkowano według malejących średnich liczb wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych w zdaniu):

- grupa I: podręczniki P6, P7, P3;
- grupa II: podręczniki P7, P3, P8, P4, P1, P5;
- grupa III: podręczniki P3, P8, P4, P1, P5, P2.

Podręcznik P6 pod względem średniej liczby wyrazów trudnych w zdaniu jest porównywalny jedynie z podręcznikami P7 i P3. Z drugiej strony, podręcznik P2 ma przeciętnie mniej wyrazów trudnych w zdaniach (przez co jest łatwiejszy w odbiorze dla ucznia) niż podręczniki P6 i P7, które mają też najwyższe indeksy czytelności. Średnia liczba wyrazów trudnych w zdaniu odróżnia podręcznik P2 od podręczników P6 i P7 (ze względu na długość zdania wymienione trzy podręczniki należą do jednej grupy, a ze względu na liczbę wyrazów trudnych w zdaniu – do dwóch grup).

Skoro czytelność tekstu bezpośrednio wpływa na jego zrozumienie przez czytającego, należy sprawdzić, czy trudniejsze w odbiorze słownictwo nie jest nadużywane przez autorów podręczników. Jest to związane z wyrazami ponadprzeciętnie długimi, do których nierzadko należy też wprowadzane w ramach przedmiotu szkolnego specjalistyczne słownictwo. Zdanie jest tym trudniejsze w odbiorze dla ucznia, im częściej występują w nim wyrazy długie (wieloliterowe, wielosylabowe), do których należą przede wszystkim wyrazy abstrakcyjne (rzeczowniki odczasownikowe i odprzymiotnikowe), derywaty o skomplikowanej budowie słowotwórczej (formy imiesłowowe, przymiotniki w stopniu wyższym i najwyższym), fundowane przez wyrazy obce (słownictwo profesjonalne zawierające obcy rdzeń).

Różnice stylistycznojęzykowe w poszczególnych podręcznikach do przedmiotów artystycznych (podobnie jak we wszystkich innych tekstach) uwidaczniają się na poziomie składni i słownictwa⁵⁶. Z danych w tab. 2.1. i 2.2. oraz na rys. 2.3., 2.4., 2.7. i 2.8. można odczytać, z ilu wyrazów zbudowane są wypowiedzenia i jaki odsetek wszystkich wyrazów stanowią wyrazy trudne. O znaczeniu wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych dla czytelności można się przekonać po zapoznaniu się z konkretnymi wypowiedzeniami, dlatego powinno się przyrzeć zdaniom, w których występują bądź nie występują wyrazy trudne. Pozwala to ocenić, ile jest tych wyrazów w zdaniu, jakie to wyrazy, czy tworzą skupienia oraz czy ich użycie było konieczne.

⁵⁶ Por. W. PISAREK: *Frekwencja wyrazów w prasie...*, s. 9.

Przykłady zdań z ponadprzeciętną reprezentacją wyrazów trudnych⁵⁷ pochodzą przede wszystkim z komponentu informacyjnego⁵⁸ badanych tekstów. Niewątpliwie dla ucznia szkoły podstawowej jednym z trudniejszych w odbiorze może być zdanie podrzędnie złożone (tworzą je 33 wyrazy), w którego skład wchodzi dwa silnie rozbudowane zdania składowe:

Do najczęstszych chorób, które wpływają na funkcjonowanie aparatu głosowego, zaliczamy chrypkę, bezgłos, niedomykanie strun głosowych, zapalenie krtani, oskrzeli, guzki śpiewacze (czyli przewlekłe zapalenie krtani występujące u osób nadmiernie przeciążających głos, szczególnie przy śpiewie) (14 wyrazów trudnych, M2, s. 164).

Wypowiedzenie to zawiera aż 14 słów o ponadprzeciętnej długości – połowę stanowią słowoformy pięcio- i czterosylabowe, wśród których szczególnie zaburzającymi komunikację są abstrakcyjne rzeczowniki odczasownikowe zakończone na *-anie*, *-enie* (*funkcjonowanie*, *niedomykanie*, *zapalenie*), a także imiesłowy przymiotnikowe czynne (*występujące*, *przeciążających*). Forma przymiotnika jakościowego w stopniu najwyższym (*najczęstszych*), choć tylko trzysylabowa, ma w śródgłosie grupę czterospółgłoskową *stsz*. Ta cecha fonotaktyczna z reguły wpływa na płynność czytania u młodszych uczniów, chociaż rozwinięte przedrostki i przyrostki nie powinny zakłócać czytelności tekstu⁵⁹.

Wyzwanie dla uczniów mogą stanowić również krótsze zdania (pojedyncze i złożone), ale nasycone wyrazami trudnymi, wśród których są wyrazy zapożyczone (terminologia specjalistyczna, np. *partytura*, *akompaniament*, *pietyzmem*) i obce nazwy własne (*Camerimage*):

Partytura jest to szczegółowy zapis wszystkich głosów instrumentalnych i wokalnych, które biorą udział w wykonywaniu utworu (6 wyrazów trudnych, M1b, s. 37).

Pieśni i tańce wykonuje się zbiorowo, przy akompaniamencie kościanych lub trzciniowych fletów, huków muzycznych czy trąb zrobionych z rogów antylop (5 wyrazów trudnych, M9, s. 90).

W Polsce od 1993 roku jest organizowany Międzynarodowy Festiwal Sztuki Autorów Zdjęć Filmowych Plus Camerimage (czytaj: kamerimidż) poświęcony dokonom operatorów filmowych (9 wyrazów trudnych, P5, s. 150).

Z pietyzmem i dbałością gromadzą, restaurują i rekonstruują najważniejsze zabytki – dowody historycznej prawdy, ciągłości i tożsamości narodowej (9 wyrazów trudnych, P8b, s. 90).

⁵⁷ Wyrazy liczące co najmniej 9 liter w cytatach przytoczonych w tym podrozdziale wyróżniono podkreśleniem.

⁵⁸ Przytoczone zdanie z podręcznika M7 nie pochodzi z próby. Zawiera ono 8 wyrazów trudnych, podczas gdy zdania wylosowane z M7 miały maksymalnie 7 wyrazów dłuższych ponad przeciętność.

⁵⁹ K. GĄSIÓREK: *Od słowa do tekstu...*, s. 81.

Z przytoczonych wypowiedzeń szczególnie pierwsze i ostatnie są trudne do przeczytania, zrozumienia i zapamiętania. Pierwsze zdanie, będące definicją *partytury*, zawiera konieczne, specjalistyczne określenia terminologiczne (przymiotniki odrzeczownikowe *instrumentalnych, wokalnych*). Dodatkowo komplikuje je rzeczownik abstrakcyjny odczasownikowy (*wykonywaniu*), który mógłby zostać zastąpiony formą osobową czasownika (skrótowość wypowiedzenia zakłóca tu jego zrozumiałość)⁶⁰. Z kolei ostatnie zdanie jest wypowiedzeniem złożonym, w którym dwa z trzech orzeczeń są trudnymi, zapożyczonymi czasownikami (*restaurują, rekonstruują*), co prawda w formie osobowej, ale występują w sąsiedztwie rzeczowników abstrakcyjnych zakończonych na *-ość* (*dbałością, ciągłości, tożsamości*) i wspomnianego rzeczownikowego zapożyczenia (*pietyzmem*).

Pewne zdania, mimo obecnych w nich wyrazów trudnych, należą do łatwiejszych w odbiorze dla ucznia. Słownictwo w nich zawarte, choć dłuższe ponad przeciętność i skomplikowane pod względem budowy słotwórczej, jest powszechnie znane i stosowane (np. ze względu na to, że świętowanie Bożego Narodzenia jest ściśle związane z rodzimą kulturą; również kominki w domach nie należą już do rzadkości):

Następnie najstarsza osoba rozpoczyna składanie życzeń i łamanie się opłatkiem, po czym wszyscy zasiadają do wigilijnej wieczerzy (8 wyrazów trudnych, M4b, s. 47).

W tradycyjnych piecach i kominkach pali się drewnem – kupionymi w sklepie drewnianymi szczapami albo uzbieranym w lesie chrustem, a więc patykami i drobniejszymi gałązkami (8 wyrazów trudnych, M7c, s. 58).

Obecnie tradycja regionalna jest pielęgnowana i przybliżana zainteresowanym przez zespoły pieśni i tańca działające przy szkołach, domach kultury, wyższych uczelniach (6 wyrazów trudnych, M5b, s. 11).

Rzeźby mogą także upamiętniać ważne wydarzenia, na przykład historyczne, bądź zasłużonych ludzi: naukowców, artystów, bohaterów wojennych (7 wyrazów trudnych, P1, s. 124).

Jeszcze w połowie XX wieku gospodynie wiejskie z regionów Wielkopolski i Kujaw w dni świąteczne lub z okazji uroczystości rodzinnych, na których spodziewano się gości, „rysowały” na glinianej podłodze albo na drodze przed domem dekoracje za pomocą jasnego piasku (8 wyrazów trudnych, P3a, s. 9).

Muzea historyczne gromadzą zbiory związane z istotnymi zdarzeniami z przeszłości albo poświęcone dziejom miejsc, np. miast – przedstawiają czasy ich świetności, a niekiedy ich dramatyczne losy (8 wyrazów trudnych, P8b, s. 90).

⁶⁰ W abstraktach zakończonych na *-anie, -enie* przekształcenie czasownika w rzeczownik nie niesie ze sobą zmiany znaczenia (formant pełni tylko funkcję transformacyjną). Nominalizacja czasownika zawsze utrudnia odkodowanie komunikatu, zwłaszcza gdy jego odbiorcą jest dziecko. Zob. A. ŁOBOS: *Nazwy własne w czasopiśmie dla dzieci na przykładzie „Ciuchci”*. „Język Polski” 2000, nr 3–4, s. 245–250.

W komponencie zadaniowym badanych podręczników zdania zawierające dużo wyrazów trudnych należą do rzadkości. To dobrze, że tak jest, ponieważ długie polecenia z licznymi wyrazami ponadprzeciętnie długimi mogłyby obniżyć motywację ucznia do wykonywania poleceń. Sama ich lektura rozprasza czytającego – uczeń nie może skupić uwagi, a jego wysiłki koncentrują się głównie na odkodowaniu komunikatu:

Wykorzystajcie instrumenty, głos, poszukajcie ciekawych efektów dźwiękowych w najbliższym otoczeniu – odgłosów wydobywanych z podłogi, ławek, krzeseł lub innych przedmiotów znajdujących się w pobliżu (10 wyrazów trudnych, M8a, s. 30).

Wybierzcie spośród siebie dyrygenta, który będzie wskazywał odpowiednie oznaczenia podczas wspólnego śpiewania (7 wyrazów trudnych, M10a, s. 51).

Chociaż najczęściej polecenia są zdaniami pojedynczymi lub dwukrotnie złożonymi, mogą sprawiać czytelnikom trudności w zrozumieniu. Zwłaszcza w pierwszym przykładzie zarówno długość zdania (23 wyrazy), jak i nagromadzenie wyrazów trudnych (10) nie są cechami dobrze skomponowanej instrukcji. Uczniowie mają *wykorzystać, poszukać* odgłosów *wydobywanych i znajdujących się*. Wyrażone czasownikami i formami imiesłowowymi czynności przytłaczają swoją wielością, a przez to polecenie może wydawać się trudne do odczytania i wykonania. W drugim przykładzie – obok orzeczeń informujących o konieczności podjęcia działań (jedno w 2. osobie liczby mnogiej: *wybierzcie*, drugie – 3. osobie liczby pojedynczej: *będzie wskazywał*) jest jeszcze abstrakt odczasownikowy (*śpiewania*) odnoszący się do wykonywanej wspólnie aktywności.

Wszystkie omówione przykłady kontrastują ze zrozumiałymi poleceniami, w których nie ma wyrazów trudnych (choć same wypowiedzenia nie należą do najkrótszych):

Jeśli nie – spróbuj poszukać, może uda Ci się ją usłyszeć w całości (M4b, s. 120).
Jedno dziecko mówi w dowolny sposób wybrany wers, a cała klasa powtarza jak echo (M8a, s. 95).

Wymień inne miejsca niż muzea i galerie, w których możemy oglądać sztukę (P5, s. 167).

Warto też przytoczyć przykłady dłuższych zdań z segmentu informacyjnego, które nie zawierają wyrazów trudnych. Są to wypowiedzenia o ponadprzeciętnej długości, liczące od 12 do 17 wyrazów:

Fabuła [musicalu – dop. A.Ł.] jest zwykle prosta i stanowi jedynie tło dla muzyki i tańca (M2, s. 107).

W zimne i słotne dni jesieni [wspomnienia wakacyjne – dop. A.Ł.] na pewno poprawią każdemu humor i ogrzeją serce (M6b, s. 6).

Każda kobieta musiała umieć tkąć, bo ubrania, pościel i narzuty trzeba było zrobić ręcznie – właśnie przy krosnach (P2, s. 41).

Forma dzieła pozwala nam dostrzec, w jaki sposób ludzkie dłonie, ich kształt i układ, mogą wyrazić piękno (P8a, s. 27).

Pierwsze tego rodzaju obrazy pojawiły się na początku XX wieku w Meksyku (P5, s. 159).

Dla wygody grania „złamano” go na pół i „związano” – stąd nazwa, która oznacza wiązkę drewna (fagotto) (M8c, s. 45).

Takich zdań nie ma zbyt wielu w badanych podręcznikach do przedmiotów artystycznych. Są jednak potrzebne, ponieważ dają odbiorcy wytchnienie. Zbyt dużo ich też być w tekście podręcznika nie może, ponieważ czytający musi poszerzać swoją wiedzę oraz rozwijać język ojczysty, w którym wyrazów trudnych, dłuższych ponad przeciętność, jest więcej niż np. w języku angielskim.

2.4. Indeks czytelności zdania

Indeks czytelności C.H. Björnssona można obliczyć także dla każdego zdania z osobna. Taki wskaźnik pozwala porównywać stopień czytelności poszczególnych wypowiedzeń⁶¹. Indeks czytelności jednego zdania wynosi:

$$L_z = A + \frac{100 \cdot C}{A},$$

gdzie A jest liczbą wszystkich wyrazów w danym zdaniu, a C liczbą wyrazów trudnych w nim użytych. Oczywiście średnia arytmetyczna indeksów czytelności zdań nie musi być równa indeksowi czytelności badanego tekstu, jednak w rozpatrywanych próbach tekstów z podręczników do przedmiotów artystycznych różnice między tymi wartościami są niewielkie (przeważnie nie przekraczają 1).

W tab. 2.7. zebrano podstawowe statystyki opisowe indeksu czytelności zdania w badanych próbach losowych z dziesięciu podręczników do muzyki⁶².

⁶¹ Indeks ten będzie oznaczany jako L_z , w odróżnieniu od indeksu czytelności L dla całego tekstu podręcznika bądź próby losowej. Wzór na indeks czytelności jednego zdania otrzymano przez podstawienie $B = 1$ (B jest liczbą zdań, w tym szczególnym wypadku jest to jedno zdanie) we wzorze na indeks czytelności $L = \frac{A}{B} + \frac{100 \cdot C}{A}$, podanym w podrozdziale 2.1.

⁶² Zrezygnowano z podania wartości mody, ponieważ nie wnosi ona istotnych informacji do opisu zmiennej. Ze względu na sposób definiowania zmiennej L_z obserwuje się dużo unikalnych wartości i dominanty są z reguły wielokrotne, ale o małej liczności. Podobnie jest w próbach z podręczników do plastyki.

Tabela 2.7. Podstawowe statystyki opisowe indeksu czytelności zdania w badanych podręcznikach do muzyki

Podręczniki	N	Średnia	Mediana	Min.	Maks.	Odchylenie standardowe
M1	200	35,924	35,000	3,000	65,000	16,035
M2	200	33,303	34,875	3,000	79,000	15,165
M3	200	35,929	36,077	9,000	64,462	13,355
M4	200	31,301	30,000	3,000	85,000	14,545
M5	200	31,651	31,222	3,000	54,000	13,497
M6	200	35,261	35,429	4,000	72,111	13,888
M7	200	35,854	35,429	4,000	79,000	14,595
M8	200	34,694	35,429	1,000	85,000	14,891
M9	200	34,182	34,750	5,000	70,500	13,362
M10	200	35,097	33,000	7,000	70,333	13,857

Średnie indeksy czytelności zdań w podręcznikach do muzyki są podobne do indeksów czytelności tekstów (por. tab. 2.1.). Wahają się one od 31,30 (w podręczniku M4) do 35,93 (w podręczniku M3), czyli są wyższe od wartości zalecanych przez Sigurda dla uczniów klasy IV⁶³. Przeciętne zdania w podręcznikach M1, M3, M6, M7 i M10 są zbyt trudne dla uczniów z klas IV i V (mogą sprawiać trudności również słabszym uczniom z klasy VI). W badanych próbach odnotowano zarówno zdania bardzo łatwe – o niskich indeksach czytelności od 3 do 9⁶⁴, jak i bardzo trudne – o indeksach czytelności od 54 do 85⁶⁵. Różnica między indeksami czytelności najtrudniejszego i najłatwiejszego zdania jest najmniejsza w próbach z podręczników M5 (51) i M3 (55), a największa – z podręczników M4 (82) i M8 (84). Mediany niewiele różnią się od średnich, czyli średnia dobrze charakteryzuje przeciętne zdanie ze względu na jego indeks czytelności.

Odchylenia standardowe indeksu czytelności zdania są duże (od 13,36 w M3 i M9 do 16,04 w M1); stanowią nawet połowę średniej tej zmiennej. Biorąc pod uwagę L_z , zdania w podręcznikach do muzyki są bardziej zróżnicowane. Indeks ten jest zmienną o większym rozproszeniu niż zmienne badane wcześniej (długość zdania oraz liczba wyrazów trudnych w jednym zdaniu), które były bardziej skupione wokół swoich średnich. Oznacza to, że indeks czytelności

⁶³ Różnica ta wynosi od 2 do 6 jednostek.

⁶⁴ Najmniejszy indeks czytelności zdania w badanych próbach (minimum w tab. 2.7) jest zawsze liczbą naturalną. Oznacza to, że najłatwiejsze w odbiorze wypowiedzenia nie zawierają wyrazów trudnych; wówczas indeks czytelności zdania jest równy jego długości mierzonej liczbą wyrazów. Np. zdanie: „Aby zapisać piosenkę, także używamy różnych znaków” (M3, s. 32) ma 7 wyrazów ($A = 7$), nie zawiera wyrazów trudnych ($C = 0$), więc jego indeks czytelności L_z jest równy 7.

⁶⁵ Indeks czytelności powyżej 55 oznacza tekst bardzo trudny dla dorosłego odbiorcy tekstu. Zob. K.T.H. JENSEN: *Indicators of text complexity...*, s. 66.

losowo wybranego zdania może – z dużym prawdopodobieństwem – znacznie różnić się od średniego indeksu czytelności.

Indeksy czytelności zdania w podręcznikach do plastyki opisują dane liczbowe zebrane w tab. 2.8.

Tabela 2.8. Podstawowe statystyki opisowe indeksu czytelności zdania w badanych podręcznikach do plastyki

Podręczniki	N	Średnia	Mediana	Min.	Maks.	Odchylenie standardowe
P1	200	33,330	35,429	3,000	102,000	19,819
P2	200	30,282	30,374	3,000	56,769	14,562
P3	200	33,839	34,657	2,000	65,000	14,775
P4	200	34,999	36,333	2,000	101,000	15,121
P5	200	33,896	34,875	2,000	103,000	15,860
P6	200	38,928	40,222	3,000	70,000	17,047
P7	200	35,277	35,286	3,000	73,381	15,704
P8	200	31,743	31,222	3,000	80,000	15,862

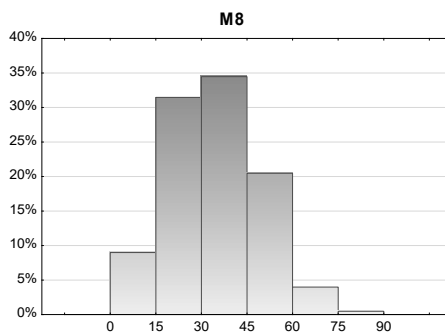
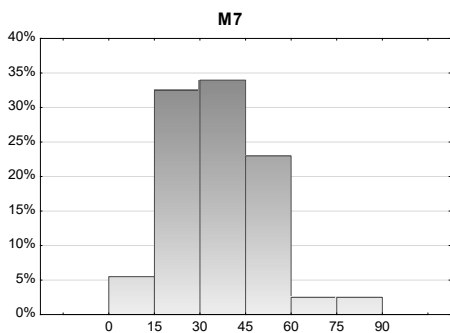
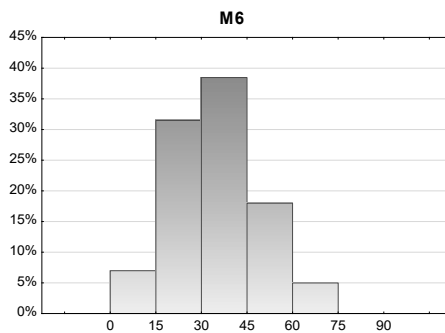
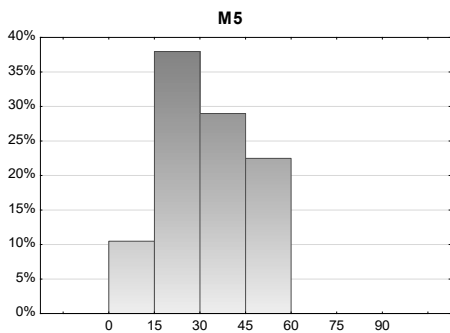
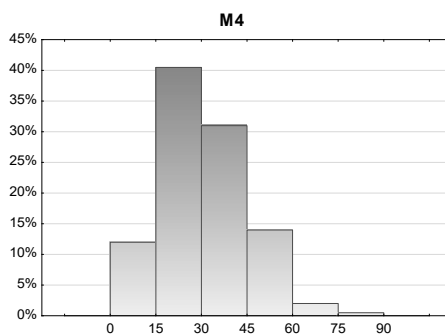
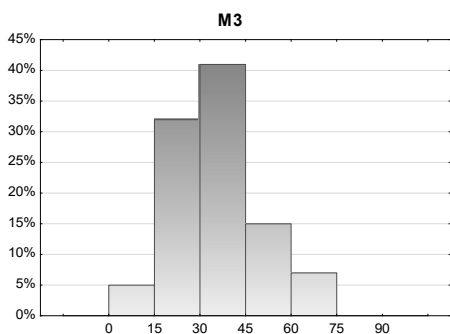
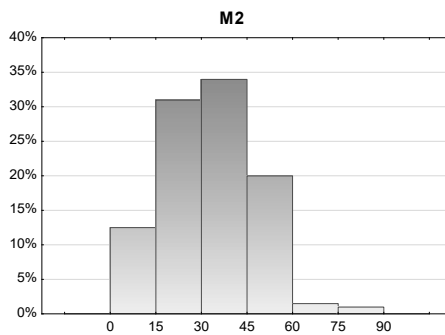
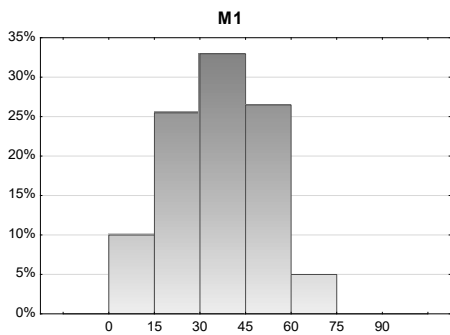
Podobnie jak w podręcznikach do muzyki, najmniejsze indeksy czytelności mają zdania niezawierające wyrazów trudnych – wtedy indeks czytelności zdania jest równy liczbie wyrazów w tym zdaniu. Najmniejszą średnią indeksu czytelności zdania mają podręczniki P2 i P8 (30,28 i 31,74), największą natomiast podręczniki P6 i P7 (38,93 i 35,28), przy czym różnica między największą a najmniejszą średnią wynosi aż 8,65, co odpowiada aż pięciu kolejnym klasom według skali Sigurda. Największy rozrzut (101) indeksu czytelności zdania obserwuje się w próbie pobranej z podręcznika P5, a najmniejsze rozrzuty (53,77 i 63) mają teksty z podręczników P2 i P3. W tekstach podręczników do plastyki odnotowano zdania o indeksach czytelności przekraczających 100⁶⁶.

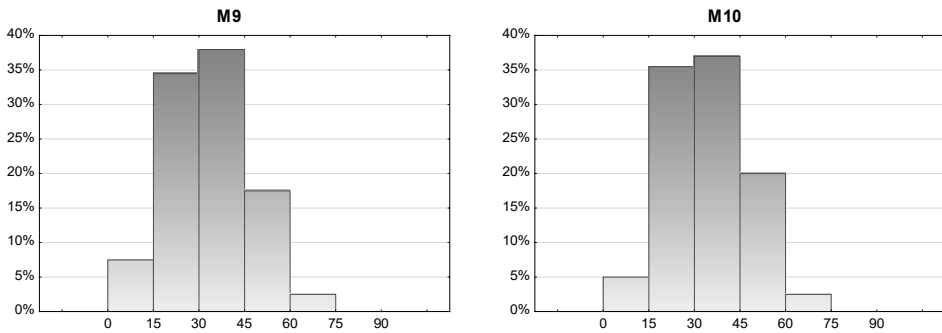
Obserwuje się dość dużą zmienność indeksu czytelności zdania: przeciętne odchylenie wartości tej zmiennej od jej średniej wynosi od 14,56 w podręczniku P2 do 19,82 w podręczniku P1. Odchylenia standardowe stanowią około połowę średniego indeksu czytelności zdania. Z wyjątkiem podręcznika P8, średnia jest mniejsza od mediany, co oznacza, że co najmniej połowa obserwacji ma indeks czytelności większy od przeciętnego.

Dodatkowych informacji o rozkładach indeksu czytelności zdania w poszczególnych próbach dostarczają histogramy na rys. 2.11. (podręczniki do muzyki) i 2.12. (podręczniki do plastyki)⁶⁷.

⁶⁶ Takie zdania nie muszą być długie, ale zbudowane są wyłącznie z wyrazów trudnych, dlatego zostaną one omówione wraz z przykładami w dalszej części rozdziału.

⁶⁷ Na histogramach wysokość słupka (oś pionowa) odpowiada odsetkowi zdań z próby, których indeks czytelności L_z mieści się w przedziale zaznaczonym u podstawy słupka (oś pozioma). Np. w próbie tekstu z podręcznika M3 było 10 zdań (5%) o indeksie czytelności nieprzekraczającym 15 (na histogramie jest to pierwszy słupek).



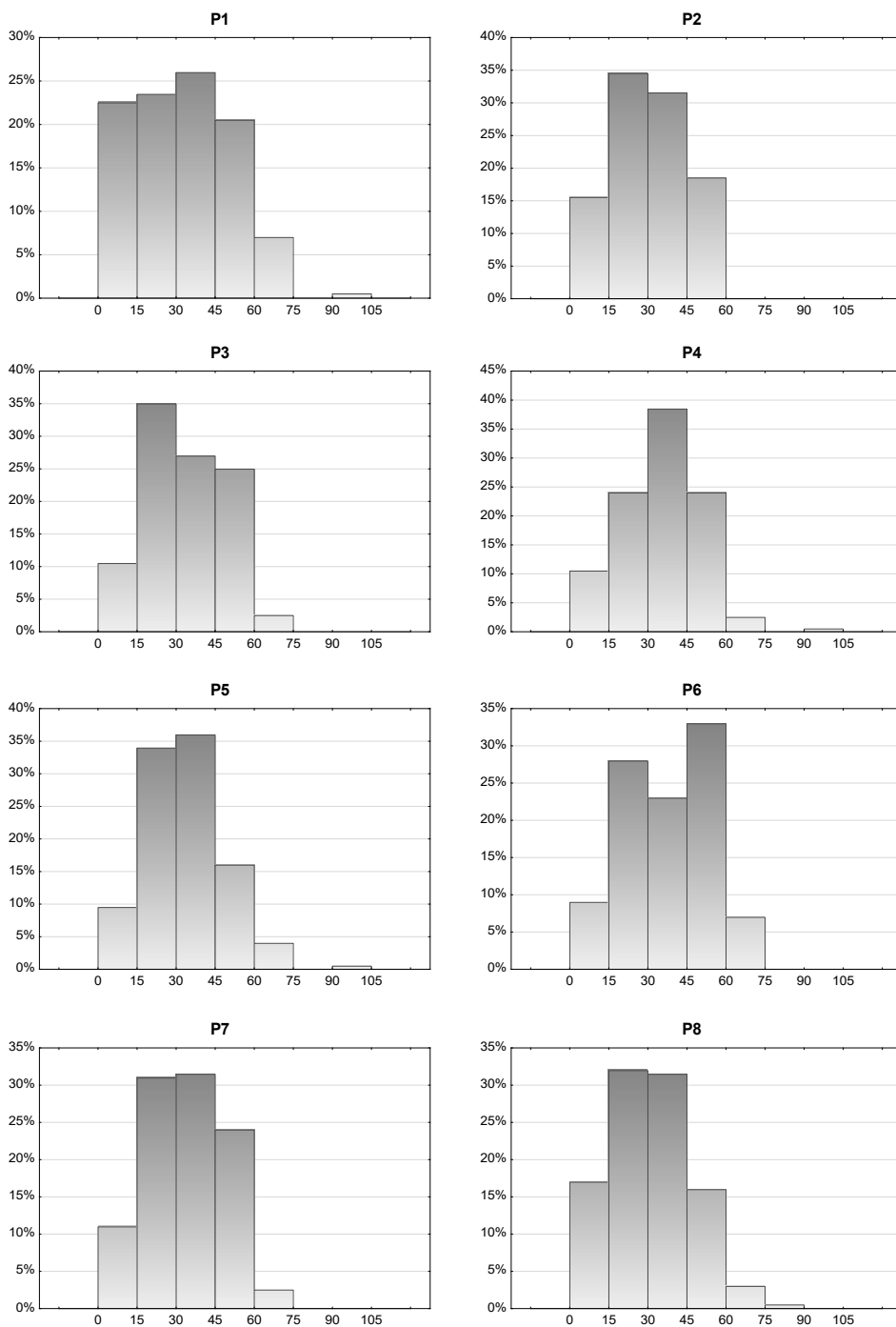


Rys. 2.11. Histogramy rozkładu indeksu czytelności zdania w próbach losowych pobranych z podręczników do muzyki

Rozkłady indeksu czytelności zdań w podręcznikach do muzyki są w przybliżeniu symetryczne, co jest związane z niewielkimi różnicami między medianą a średnią. Lekką asymetrię prawostronną mają próby z podręczników M7 (0,49), M3 (0,29), M4 i M10 (0,28), M9 (0,23). W podręczniku M7 asymetria jest najbardziej widoczna (tzn. obserwacje o małych wartościach L_z przeważają nad obserwacjami o dużych wartościach, większych od średniej, w stosunku 3:2). Podręcznik M1 jest jedynym podręcznikiem do muzyki z asymetrią lewostronną (skośność wynosi $-0,20$; 57% zdań ma indeks czytelności większy od średniej). W pozostałych podręcznikach skośność jest zbyt mała w stosunku do możliwego błędu pomiaru statystycznego, aby można było określić jej znak.

Indeksy czytelności zdania w podręcznikach M1, M5 i M3 mają ujemne kurtozy ($-0,58$, $-0,56$ i $-0,44$), w podręcznikach M4 i M7 kurtozy są dodatnie (0,52 i 0,60). Ze względu na nieduże różnice między kurtozami, rozkłady indeksu czytelności zdania w podręcznikach do muzyki są zbliżone do rozkładu normalnego⁶⁸. W każdej próbie najliczniejszą grupę stanowią zdania o indeksach czytelności od 15 do 45 (od 58% zdań w M1 do 74% w M3). Podręczniki M4 i M5 wyróżniają się przewagą zdań o indeksach z przedziału 15–30 (drugi słupek na wykresach na rys. 2.11) nad zdaniami o indeksach z przedziału 30–45. Dominacja zdań łatwiejszych nad trudniejszymi w podręcznikach M4 i M5 sprzyja samodzielnemu czytaniu tekstów przez uczniów z klas IV–VI. Warto podkreślić, że te dwa podręczniki mają również indeksy czytelności tekstu dostosowane do wieku odbiorcy (por. tab. 2.1). Ponieważ skośność i kurtoza są związane ze średnią (różną dla badanych podręczników), warto dodatkowo sprawdzić, ile zdań ma indeks czytelności nieprzekraczający wartości 33, która jest zalecana dla tekstów przeznaczonych dla uczniów klasy VI: najwięcej takich zdań – 116 oraz 112 – znajduje się także w próbach pobranych z podręczników M5 i M4.

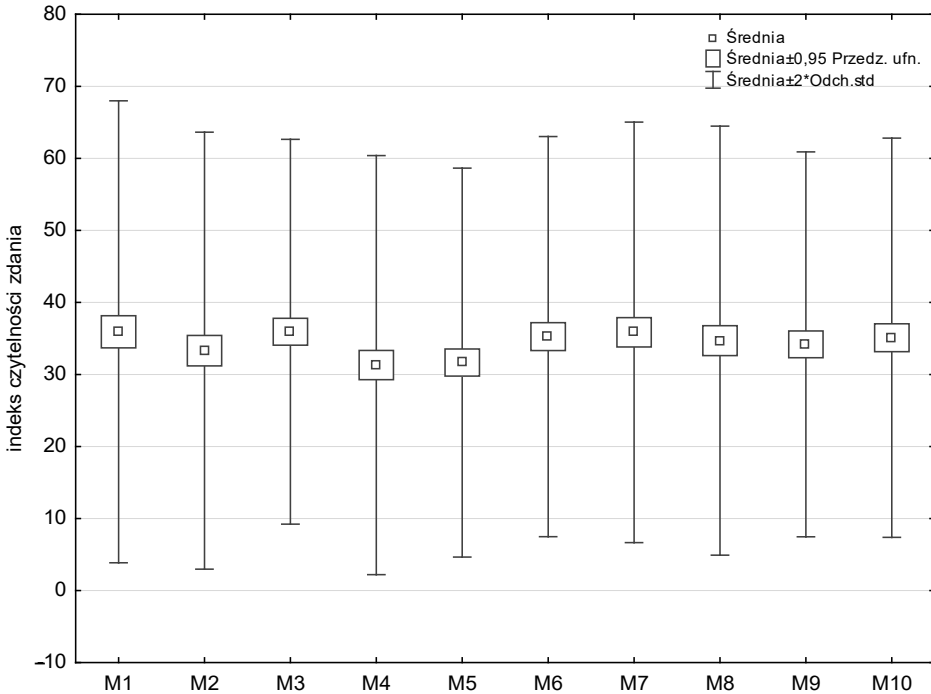
⁶⁸ Rozkład normalny jest uważany za rozkład wzorcowy w różnych analizach statystycznych z rozmaitych dziedzin. Nie są znane badania lingwistyczne i pedagogiczne, które wskazywałyby na poprawność analogicznego wniosku dla indeksu czytelności zdania.



Rys. 2.12. Histogramy rozkładu indeksu czytelności zdania w próbach losowych pobranych z podręczników do plastyki

Rozkłady indeksu czytelności zdań z podręczników P6 i P2 wykazują lekką asymetrię lewostronną, a z podręczników P5 i P1 – prawostronną⁶⁹. Najbardziej spłaszczone są rozkłady uzyskane z prób pobranych z podręczników P2, P6, P1, P3⁷⁰, natomiast największą koncentrację wyników można zaobserwować w próbach z podręczników P4 i P5⁷¹.

Podobnie jak w podręcznikach do muzyki, zdania o indeksie czytelności z przedziału 15–45 są najliczniejsze i pokrywają od 50% do 70% zdań⁷². Przystępne dla uczniów z klas IV–VI są teksty, w których dominują zdania o indeksach czytelności z przedziału 15–30. Do tej grupy należą podręczniki P3, P2 i P8, w których wspomniane zdania stanowią odpowiednio 35%, 34% i 32% wszystkich wypowiedzi z próby. Należy podkreślić, że w próbach z podręczników P2, P8 i P3 odnotowano także najwięcej zdań (odpowiednio 110, 108, 96) o indeksie czytelności nieprzekraczającym wartości 33, która jest zalecana dla tekstów przeznaczonych dla uczniów klasy VI.



Rys. 2.13. Wykres ramka-wąsy dla indeksu czytelności zdania w badanych podręcznikach do muzyki (punkt środkowy: średnia, ramka: przedział ufności na poziomie 0,95)

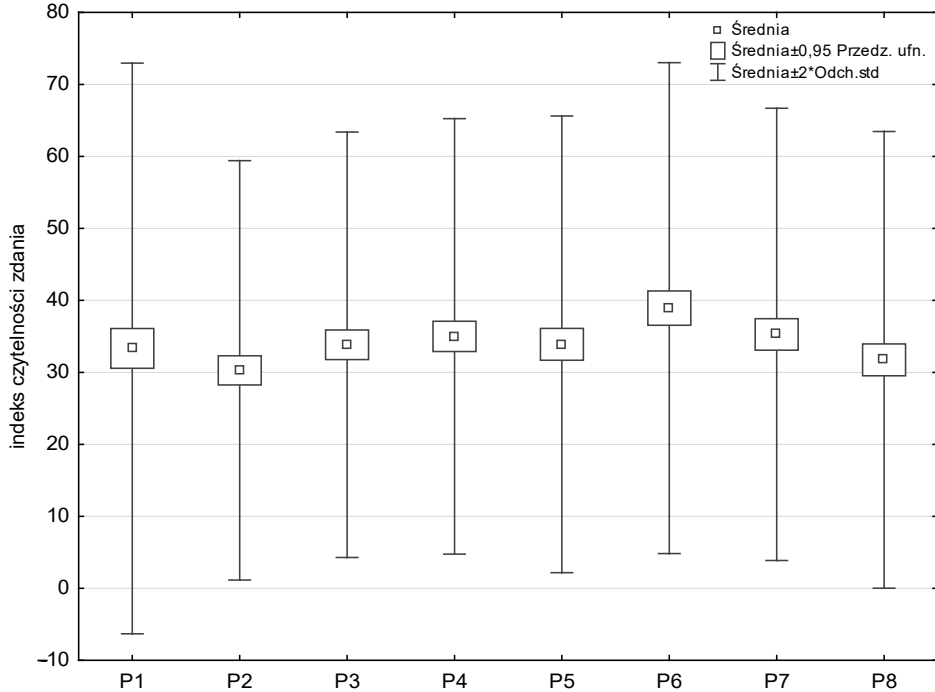
⁶⁹ Ujemne skośności (równe $-0,31$ i $-0,25$) mają podręczniki P6 i P2, natomiast dodatnie skośności (równe $0,44$ i $0,26$) – podręczniki P5 i P1.

⁷⁰ Ich kurtozy wynoszą kolejno: $-0,81$, $-0,77$, $-0,48$ i $-0,43$.

⁷¹ Dla tych rozkładów kurtozy są dodatnie oraz wynoszą $1,22$ i $1,06$.

⁷² Najmniej w podręczniku P1, najwięcej – w P5.

Mimo dużych rozmiarów prób (po 200 zdań z każdego podręcznika do muzyki i plastyki), oszacowanie średniego indeksu czytelności zdania nie jest zbyt precyzyjne. Średnie indeksy czytelności zdań i odpowiadające im przedziały ufności przedstawiono na rys. 2.13. i 2.14.



Rys. 2.14. Wykres ramka-wąsy dla indeksu czytelności zdania w badanych podręcznikach do plastyki (punkt środkowy: średnia, ramka: przedział ufności na poziomie 0,95)

W podręcznikach do muzyki szerokość przedziałów ufności waha się między 3,73 (w podręczniku M9) i 3,76 (w podręczniku M5) a 4,15 (w podręczniku M8) i 4,47 (w podręczniku M1). W celu porównania średnich indeksów czytelności zdania przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji z testem F-Fishera⁷³. Statystyka testowa $F = 2,86$ była większa od wartości krytycznej 1,88, a więc należy odrzucić hipotezę zerową o równości średnich w dziesięciu podręcznikach. Następnie przeprowadzono procedurę najmniejszych istotnych różnic Fishera⁷⁴, w wyniku której otrzymano następujące trzy grupy jednorodne ze względu na

⁷³ Ten test jest mocniejszy od zastosowanego wcześniej testu Kruskala-Wallisa. Można go było zastosować, ponieważ nie było podstaw do odrzucenia hipotez o jednorodności wariancji i rozkładzie normalnym badanej cechy. Zob. A. STANISZ: *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny*. T. 2. *Modele liniowe i nieliniowe*. Kraków 2007, s. 271–305 oraz 337–362.

⁷⁴ Ibidem, s. 397–402.

średnią indeksu czytelności zdania (podręczniki w grupach uporządkowano według malejących średnich):

- grupa I: podręczniki M3, M1, M7, M6, M10, M8, M9, M2,
- grupa II: podręczniki M9, M2, M5,
- grupa III: podręczniki M2, M5, M4.

Z powyższego podziału wynika, że np. średni indeks czytelności zdania w podręczniku M4 (31,30) jest istotnie mniejszy od średniego indeksu w podręczniku M9 (34,75) i wszystkich wyższych indeksów.

Średnie indeksu czytelności zdania w podręcznikach do plastyki (rys. 2.14) są obciążone błędem wynoszącym od 2,03 (w podręczniku P2) do 2,76 (w podręczniku P1). Z zestawienia średnich wraz z przedziałami ufności wynika, że nie wszystkie różnice między średnimi są statystycznie istotne⁷⁵. Na podstawie testów post-hoc wyodrębniono tylko dwie grupy jednorodne (podręczniki w grupach uporządkowano według malejących średnich indeksów czytelności zdania):

- grupa I: podręczniki P6, P7, P4;
- grupa II: podręczniki P7, P4, P5, P3, P1, P8, P2.

Pod względem średniej indeksu czytelności zdania wyróżnia się podręcznik P6, który jest porównywalny tylko z dwoma innymi podręcznikami i jest znacznie trudniejszy niż pięć innych podręczników do plastyki. Z drugiej strony, podręczniki P7 i P4 należą do obu grup, a więc mogą być traktowane jako uśredniona reprezentacja wszystkich podręczników do plastyki ze względu na indeks czytelności zdania.

Dogłębna analiza zdań o wysokim indeksie czytelności nakazuje dużą ostrożność przy interpretowaniu indeksu L_z . Wskaźnik ten z założenia informuje o tym, czy zdanie jest łatwe bądź trudne do przeczytania. Odrębną kwestią jest zrozumienie wypowiedzenia przez czytającego, co ilustrują przykłady dwóch jednozdaniowych definicji o podobnym indeksie L_z :

Monumentem nazywamy rzeźbę olbrzymich rozmiarów ($A = 5$, $C = 3$, $L_z = 65,00$, P3a, s. 35).

Oratorium to utwór o tematyce religijnej wykonywany w kościele lub sali koncertowej, składający się z partii chóralnych i instrumentalnych przeplatanych solowymi partiami wokalnymi: ariami i recytatywami ($A = 26$, $C = 10$, $L_z = 64,46$, M3, s. 131).

Niewątpliwie uczeń szybciej przeczyta i zrozumie definicję monumentu. Definicja oratorium ma pięciokrotnie więcej wyrazów (w tym trzykrotnie więcej wyrazów trudnych), a dodatkowym utrudnieniem w zrozumieniu treści są wyrazy obce (m.in. oratorium, aria, recytatyw) i formy imiesłowowe (zwłaszcza

⁷⁵ Potwierdza to wartość statystyki testowej $H = 34,43$ dla testu Kruskala-Wallisa, która jest prawie dwuipółkrotnie większa od wartości krytycznej.

w połączeniach hipotaktycznych, np. utwór wykonywany, utwór składający się, partie przeplatane). W pierwszej z przytoczonych definicji wyrazy trudne stanowią 60% z 5 wyrazów, natomiast w drugiej – 38% z 26 wyrazów. Zatem sumy liczby wyrazów w zdaniu i frakcji wyrazów trudnych są do siebie zbliżone w obu definicjach.

Indeks czytelności zdania jest bardziej miarodajny przy ocenie zdań dłuższych, ponieważ w zdaniach kilkuwyrazowych może być mylący⁷⁶:

Posłuchaj... ($A = C = 1$, $L_z = 101,00$, P4, s. 74).

Zaprojektuj szkatułkę ($A = C = 2$, $L_z = 102,00$, P1, s. 141).

Najczęściej przedstawiały zwierzęta ($A = C = 3$, $L_z = 103,00$, P5, s. 98).

Te zdania są zbudowane wyłącznie z wyrazów trudnych (czyli $A = C$), zatem ich indeks czytelności jest sumą liczby 100 i liczby wyrazów w zdaniu. Wydaje się, że najtrudniejszym do przeczytania dla ucznia z klasy IV jest zdanie drugie. Zakładając, że dziecko tuż po ukończeniu etapu wczesnoszkolnego może mieć ubogie słownictwo i jeszcze nie być zbyt biegłe w czytaniu, to prawdopodobnie przeczytanie polecenia „Zaprojektuj szkatułkę” (z dwoma wyrazami trudnymi – derywatem *zaprojektuj* oraz skomplikowaną fonologicznie *szkatułką*) zajmie mu więcej czasu niż zdanie trzecie.

Do przykładów zdań o indeksie czytelności większym niż 100 można dołączyć wypowiedzenia krótsze niż przeciętne zdania w omawianych podręcznikach, ale o wysokim L_z . W komponencie zadaniowym obecne są następujące polecenia:

Zaspiewajcie kołysankę z akompaniamentem instrumentów ($A = 5$, $C = 4$, $L_z = 85,00$, to samo zdanie znajduje się w dwóch podręcznikach: M4b, s. 118, M8a, s. 103).

Posłuchaj brzmienia saksofonu altowego ($A = 4$, $C = 3$, $L_z = 75,00$, M2, s. 85).

Znajdź w podręczniku przykłady malarstwa abstrakcyjnego i realistycznego ($A = 8$, $C = 5$, $L_z = 70,50$, P1, s. 97).

Zapoznajcie się z rozwiązaniami graficznymi zastosowanymi w podręczniku ($A = 8$, $C = 5$, $L_z = 70,50$, P5, s. 5).

Indeksy czytelności przytoczonych wypowiedzeń są wysokie ze względu na duży odsetek użytych w nich wyrazów trudnych. Wyrazy co najmniej dziewięcioliterowe mają większy wpływ na indeks czytelności zdania niż jego długość. Tę samą zależność można zaobserwować w segmencie informacyjnym:

Jest znakomitym przykładem **muzyki ilustracyjnej** ($A = 5$, $C = 3$, $L_z = 65,00$, M1a, s. 56).

⁷⁶ Oznacza to, że dwa różne zdania o jednakowych indeksach L_z nie muszą być jednakowo trudne do przeczytania. Z drugiej strony, zdanie o indeksie 60 niekoniecznie jest 2 razy trudniejsze od zdania o indeksie 30.

Natomiast wysokość dźwięku instrumentów perkusyjnych niemelodycznych jest nieokreślona ($A = 8$, $C = 5$, $L_z = 70,50$, M9, s. 120).

Artysta jest prekursorem zastosowania programów graficznych do tworzenia kompozycji fotograficznych ($A = 10$, $C = 7$, $L_z = 80,00$, P8b, s. 55).

Ostatnie wypowiedzenie jest przykładem nadużywania rzeczowników odczasownikowych, które powodują abstrakcyjność wypowiedzi i utrudniają percepcję⁷⁷. Wystarczającym utrudnieniem dla ucznia jest słowo *prekursor* (wyraz obcy i dłuższy ponad przeciętność).

Najmniej czytelne zdania (tzn. o dużej wartości indeksu L_z , przekraczającej 55) wynotowane z podręczników do muzyki i plastyki są najczęściej zdaniami złożonymi. Wysoka wartość indeksu czytelności tych zdań jest naturalną konsekwencją ponadprzeciętnej długości zdań, mierzonej liczbą wyrazów (A). Takie zdania można znaleźć w komponencie informacyjnym, np.:

Niektórzy artyści upodobili sobie tę technikę dzięki możliwości rozcierania położonych blisko siebie kresek, co daje wrażenie rysunkowej swobody i ogromnej miękkości powstałej w ten sposób plamy ($A = 26$, $C = 8$, $L_z = 56,77$, P2, s. 33).

Egzotyczne i rodzime owoce swobodnie ułożone na stole malarz przedstawił z zachowaniem zasady światłocienia, różnicując walory poszczególnych barw – przez dodanie bieli lub czerni – w stosunku do światła padającego z lewej strony i trochę z góry ($A = 35$, $C = 8$, $L_z = 57,86$, P7, s. 39).

Za sprawą aleksandryjskiego konstruktora i wynalazcy, Ktesibiosa, [organy – dop. A.Ł.] były już znane w starożytności 200 lat p.n.e., a 500 lat później ich dźwięki rozbrzmiewały w rzymskim amfiteatrze podczas spektakli teatralnych i walk gladiatorów ($A = 33$, $C = 10$, $L_z = 63,30$, M6b, s. 54).

Równie mało czytelne dla ucznia mogą być zdania pojedyncze rozwinięte. Większość z tych wypowiedzeń byłaby bardziej czytelna, gdyby treści w nich zawarte zapisano w kilku zdaniach, np.:

Biurowiec jest znanym symbolem Londynu, a także przykładem architektury ekologicznej, czyli budowli oszczędnej energetycznie i wzniesionej z przyjaznych środowisku materiałów ($A = 20$, $C = 10$, $L_z = 70,00$, P6b, s. 53).

Obejmuje ono wszystkie dziedziny twórczości znane w sztuce oficjalnej: budownictwo, rzeźbę, malarstwo, grafikę i rzemiosło artystyczne, czyli wytwórstwo przedmiotów codziennego użytku ($A = 21$, $C = 11$, $L_z = 73,38$, P7, s. 70).

Instrumenty perkusyjne można podzielić też na:

- instrumenty o **określonej wysokości dźwięku** (melodyczne), na przykład: dzwonki, wibrafon, ksylofon, marimba, metalofon, dzwony rurowe, kocioł

⁷⁷ M. KNIAGINOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości prasowych...*, s. 23.

- instrumenty o **nieokreślonej wysokości dźwięku** (niemelodyczne), na przykład: bęben, tamburyn, trójkąt, marakasy, talerze, kastaniety ($A = 36$, $C = 13$, $L_z = 72,11$, M6a, s. 11).

Silnie rozwinięte zdania pojedyncze mają wysoki indeks czytelności nie tylko z powodu dużej liczby wyrazów. Na wzrost indeksu czytelności zdania wpływa także wysoka frekwencja wyrazów dłuższych ponad przeciętność (od 36% do 52% wyrazów w podanych przykładach). Dodatkowym utrudnieniem dla adresata podręcznika jest występowanie wyrazów trudnych w skupieniach⁷⁸. Zdania pojedyncze o wysokich indeksach czytelności zawierają dużo skupień luźnych, połączonych stosunkiem współrzędności funkcyjnej (np. „budownictwo, rzeźbę, malarstwo, grafikę i rzemiosło artystyczne”; „bęben, tamburyn, trójkąt, marakasy, talerze, kastaniety”), a także skupień ścisłych, połączonych stosunkiem podrzędności (np. „przykładem architektury ekologicznej”; „instrumenty o określonej wysokości dźwięku”; „wytwórstwo przedmiotów codziennego użytku”)⁷⁹. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na formę graficzną ostatniego przykładu – wypunktowanie ułatwia zrozumienie treści, w której można wyodrębnić mniejsze całości znaczeniowe.

2.5. Porównanie indeksów czytelności tekstów podręczników do muzyki oraz do plastyki

Nauczyciel, wybierając optymalny podręcznik dla swoich uczniów, ocenia jego zawartość merytoryczną, układ treści, szatę graficzną, cenę itp. Dodatkowym kryterium powinna być ocena warstwy językowej – podręcznik powinien być napisany poprawną i zrozumiałą dla ucznia polszczyzną. Warunkiem koniecznym (jednakże niewystarczającym) dla zrozumienia kierowanego do ucznia przekazu jest dostosowanie indeksu czytelności tekstu do możliwości odbiorcy. Zarówno podręczniki do muzyki, jak i do plastyki mają różne indeksy czytelności tekstu (por. tab. 2.1 i 2.2). Należy pamiętać o tym, że wartości te zostały obliczone na podstawie prób losowych i są obciążone błędami oszacowań.

⁷⁸ Badania amerykańskich psychologów języka „wykazują wyraźną zależność między czytelnością wypowiedzi a długością występujących w niej skupień [...], dowodzą, że istnieje granica liczebności [...], poza którą to granicą człowiek nie rozumie danego skupienia”. Dorośli użytkownicy języka angielskiego mają trudności percepcyjne przy sześciokładnikowych skupieniach. Zob. M. KNIAGINOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości prasowych...*, s. 103. Chociaż nie przeprowadzono takich badań dla polszczyzny, można domniemywać, że granica ta jest jeszcze niższa, zwłaszcza dla czytelników w wieku szkolnym.

⁷⁹ Ibidem, s. 54; Z. KLEMENSIEWICZ: *Skupienia czyli syntaktyczne grupy wyrazowe*. Kraków 1948. *O analizie rozwijania* (analizie składnikowej odgórnej) zob. w: Z. SALONI, M. ŚWIDZIŃSKI: *Składnia współczesnego języka polskiego*. Warszawa 1998, s. 50–54.

Porównanie indeksów czytelności badanych podręczników jest zagadnieniem trudnym i złożonym, ponieważ indeks czytelności tekstu jest sumą dwóch różnych wielkości statystycznych (średniej liczby wyrazów w zdaniu i frakcji wyrazów trudnych w całym korpusie). Precyzyjne analizy i wnioskowanie statystyczne, w szczególności testy post-hoc, można przeprowadzać dla wielkości tego samego typu. Przeprowadzono je zatem tylko dla pewnych zmiennych, charakteryzujących czytelność tekstu, a mianowicie dla długości zdań, liczby wyrazów trudnych w zdaniu oraz indeksu czytelności poszczególnych zdań. Pomędzy 10 podręcznikami do muzyki, a także 8 do plastyki stwierdzono pewne różnice statystycznie istotne, ale grupy jednorodne w każdej z trzech klasyfikacji były odmienne. Przyjrzenie się tym grupom prowadzi do wniosku, że najmniej czytelne (potencjalnie najtrudniejsze w odbiorze) wśród podręczników do muzyki są podręczniki M3, M1 i M6, a najbardziej czytelne – M4, M5 i M9. W grupie podręczników do plastyki najtrudniejsze są podręczniki P6, P7 i P3, a najłatwiejsze – P2, P5 i P1.

Błąd estymacji indeksu czytelności tekstu (L) można w przybliżeniu określić za pomocą wielkości będącej odpowiednikiem przedziału ufności⁸⁰ (tzn. przedziału, którego dolna granica będzie sumą dolnych granic przedziału ufności dla średniej długości zdania mierzonej liczbą wyrazów oraz przedziału ufności dla frakcji⁸¹ wyrazów trudnych; analogicznie dla górnej granicy). Z matematycznego punktu widzenia nie będzie to jednak precyzyjna informacja o dokładności oszacowania indeksu czytelności tekstu, gdyż oba składniki nie są zmiennymi niezależnymi i należy spodziewać się, że rzeczywisty błąd bezwzględny będzie mniejszy od błędu wynikającego z takiej estymacji (niestety – trudno ocenić, bez szczegółowych badań matematycznych, o ile). Wyniki obliczeń przedstawiono w tab. 2.9. i 2.10. W tab. 2.9. podręczniki do muzyki uporządkowano rosnąco ze względu na indeks czytelności tekstu obliczony na podstawie prób losowych.

Dla większości podręczników do muzyki przedziały ufności (od L_{\min} do L_{\max}) nachodzą na siebie, a więc istnieje możliwość, że indeksy czytelności są podobne, a różnice między indeksami obliczonymi z próby są wynikiem błędu losowego. Tylko wartości L_{\max} dla podręczników M4 i M5 są mniejsze od wartości L_{\min} dla podręcznika M3, a więc podręczniki M4 i M5 są na pewno bardziej czytelne niż podręcznik M3. Podręcznik dla klasy IV powinien mieć indeks czytelności tekstu 29, a więc tylko dwa podręczniki – M4 i M5 – mogą mieć taki indeks⁸², a podręczniki M9, M2, M7 i M8 są za trudne dla uczniów klasy IV. Podręczniki M10, M6 i M1 są zbyt trudne dla uczniów klasy V

⁸⁰ Zapropnowałam tę metodę, ponieważ w pakiecie STATISTICA nie ma narzędzia, które pozwalałoby bezpośrednio ocenić precyzję oszacowania indeksu L .

⁸¹ Konstrukcja przedziału ufności dla frakcji (wskaźnika struktury, prawdopodobieństwa) jest szczegółowo przedstawiona w podrozdziale 1.4.

⁸² Jednak mogą mieć wskazany dla klasy VI indeks 33 (ponieważ $33 < L_{\max}$).

($L_{\min} > 31$), a podręcznik M3 jest za trudny nawet dla ucznia z klasy VI ($L_{\min} > 33$). W tab. 2.10. przedstawiono dane do estymacji indeksu czytelności tekstów podręczników do plastyki. Podręczniki te uporządkowano rosnąco ze względu na indeks czytelności tekstu obliczony na podstawie prób losowych.

Tabela 2.9. Estymacja indeksu czytelności (L) w badanych podręcznikach do muzyki

Podręczniki	Granice prz. ufności dla pierwszego składnika		Granice prz. ufności dla drugiego składnika		L_{\min}	L_{\max}	L	Błąd bezwzględny oszacowania L
	dolna	górna	dolna	górna				
M4	10,09	11,73	18,13	21,47	28,21	33,20	30,71	2,50
M5	9,63	11,04	18,77	22,25	28,41	33,29	30,85	2,44
M9	9,78	11,00	20,63	24,22	30,41	35,22	32,82	2,40
M2	10,67	12,28	20,06	23,43	30,72	35,71	33,22	2,49
M7	11,23	13,06	20,30	23,59	31,53	36,65	34,09	2,56
M8	10,75	12,51	20,79	24,18	31,54	36,69	34,11	2,57
M10	9,01	9,97	23,28	27,19	32,29	37,17	34,73	2,44
M6	12,54	14,29	19,95	23,06	32,49	37,35	34,92	2,43
M1	10,69	12,27	21,78	25,25	32,47	37,53	35,00	2,53
M3	12,02	13,80	21,53	24,79	33,55	38,59	36,07	2,52

Tabela 2.10. Estymacja indeksu czytelności (L) w badanych podręcznikach do plastyki

Podręczniki	Granice prz. ufności dla pierwszego składnika		Granice prz. ufności dla drugiego składnika		L_{\min}	L_{\max}	L	Błąd bezwzględny oszacowania L
	dolna	górna	dolna	górna				
P2	11,03	12,81	17,18	20,32	28,22	33,12	30,67	2,45
P8	10,67	12,30	19,91	23,28	30,58	35,57	33,08	2,50
P1	9,81	11,10	21,25	24,86	31,06	35,95	33,51	2,45
P5	9,02	10,32	21,94	25,74	30,96	36,06	33,51	2,55
P3	12,22	14,19	19,02	22,10	31,24	36,29	33,77	2,53
P4	9,40	10,97	22,15	25,86	31,55	36,83	34,19	2,64
P7	12,53	14,32	21,28	24,46	33,81	38,78	36,29	2,48
P6	12,21	14,09	24,29	27,65	36,50	41,74	39,12	2,62

Z analizy wartości L_{\min} i L_{\max} wynika, że:

- podręcznik P2 ma mniejszy indeks czytelności (a więc jest bardziej czytelny) niż podręczniki P7 i P6;

- podręcznik P8 ma mniejszy indeks czytelności niż podręcznik P6;
- podręczniki P8, P1, P5, P3, P4 i P7 mogą mieć podobne indeksy czytelności, a różnice między nimi (tab. 2.2) mogą być wynikiem błędu losowego.

Porównując wartości L_{\min} w tab. 2.10. z wartościami indeksu czytelności ze skali Sigurda, można stwierdzić, że podręczniki P8 i P5 są nieczytelne dla uczniów klasy IV, podręczniki P1, P3 i P4 są za trudne dla uczniów klasy V, a podręczniki P7 i P6 są nieczytelne nawet dla ucznia klasy VI. Jedynie podręcznik P2 może być odpowiedni dla uczniów klasy IV.

Warto też zwrócić uwagę na błąd bezwzględny oszacowania indeksu czytelności. Dla prób złożonych z 200 zdań i około 2000 wyrazów wynosi on od 2,40 (dla podręcznika M9) do 2,64 (dla podręcznika P4) i jest to na pewno wartość trochę przeszacowana. Z opracowań statystycznych wiadomo, że w podobnych liczebnie próbach znaczne ich zwiększenie spowoduje zaledwie niewielkie zmniejszenie błędu estymacji. Zatem badanie prób większych niż 200 wypowiedzeń jest niecelowe.

Przeciętnie, podręcznik do plastyki ma nieznacznie wyższy indeks czytelności niż podręcznik do muzyki: średnia indeksów 10 podręczników do muzyki wynosi 33,65, a 8 podręczników do plastyki – 34,27. Z pedagogicznego punktu widzenia teksty w podręcznikach do nauczania muzyki w klasach IV–VI powinny mieć indeks czytelności niższy od zalecanego przez B. Sigurda. Tekst podstawowy oraz tekst poleceń zawierają oprócz specjalistycznej terminologii także nieuwzględniony w badaniach zapis nutowy, który dodatkowo utrudnia uczniowi odbiór tekstu. Nuty to immanentna część muzyki i muszą pojawiać się w podręcznikach do tego przedmiotu⁸³.

2.6. Podsumowanie

Obecnie obowiązujące podręczniki do przedmiotów artystycznych są napisane w sposób bardziej przystępny niż podręczniki do muzyki i plastyki badane przez K. Gąsiorek w latach 90. ubiegłego wieku. Jednak obliczone indeksy czytelności tekstu, poparte szczegółową analizą (statystyczną i jakościową) długości zdania oraz liczby wyrazów trudnych w zdaniu, pozwalają na stwierdzenie, że większość z obowiązujących 18 podręczników do muzyki i plastyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej jest napisana w sposób nieprzystępny dla przeciętnego czytelnika w wieku szkolnym. Jedynie 3 podręczniki – M4, M5 i M2 – można uznać za czytelne dla uczniów klasy IV (pozostałe podręczniki są dla nich zbyt trudne). Podręczniki P6 i P7 są nieczytelne nawet dla uczniów klasy VI.

⁸³ Podobną rolę pełnią wzory w matematyce, jednak podręczniki do matematyki badane przez K. Gąsiorek miały bardziej zrozumiałe teksty (indeks czytelności: 24,04 w klasie IV, 28,37 w klasie V i 30,27 w klasie VI) – od 3 do 5 jednostek poniżej skali Sigurda. Zob. K. GĄSIOREK: *Czytelność podręczników szkolnych...*, s. 131–134.

Przy ocenie czytelności tekstu należy pamiętać o możliwym błędzie estymacji. Nawet przy dużych próbach (200 zdań, około 2000 wyrazów), błąd względny oszacowania indeksu L jest dość duży – wynosi około 2,5 jednostki (por. tab. 2.9 i 2.10). Z tego względu, przy ocenie stopnia skomplikowania tekstu, warto analizować zmienne związane z indeksem czytelności – liczbę wyrazów w zdaniu, liczbę wyrazów trudnych w zdaniu, indeks czytelności jednego zdania. Dużą wagę należy przykładać zwłaszcza do nasycenia tekstu wyrazami trudnymi, które mają większy wpływ na indeks czytelności⁸⁴ niż liczba wyrazów w zdaniu. Jednocześnie należy pamiętać o ostrożności w interpretacji indeksu czytelności zdania – w przypadku krótkich zdań może być on niemiernodajny; jeżeli jednak indeks czytelności zdania znacznie przekracza wskazaną przez B. Sigurda wartość, to zdanie jest nieczytelne. Zatem indeks czytelności tekstu należy obliczać na dużych próbach⁸⁵.

Tekst o zbyt wysokim indeksie czytelności z dużym prawdopodobieństwem jest tekstem niekomunikatywnym i niezrozumiałym, co jest sprzeczne z celami dydaktycznymi. Z tego powodu autorzy podręczników powinni dbać o indeks czytelności adekwatny do poziomu kształcenia, by nie zniechęcać zbyt trudnym i nie nużyć zbyt łatwym tekstem. Jest to trudne do osiągnięcia, zwłaszcza gdy część podręczników jest wydawana w postaci jednego woluminu, kierowanego do uczniów z klas IV–VI, ponieważ dla uczniów klasy IV czytelne są teksty o indeksie 29, klasy V – 31, a klasy VI – 33.

Rozumienie przez ucznia informacji przekazywanych przez autorów podręczników do przedmiotów artystycznych może być zaburzone przez skomplikowane wyrażanie związków i zależności pomiędzy poszczególnymi składnikami zdania. Świadczą o tym przede wszystkim wielowyzrazowe wypowiedzenia, w których związki syntaktyczne są rozdzielone kilkoma wyrazami, tworzącymi skupienia (luźne bądź ścisłe). Należy dbać o to, by zbyt długie zdania, nadmiernie rozwinięte i wielokrotnie złożone, nie pojawiały się za często. Nie można całkowicie z nich zrezygnować, by uczeń miał szansę rozwijać kompetencje syntaktyczne. Z analizy przykładów najdłuższych zdań oraz zdań o wysokim indeksie czytelności z podręczników do muzyki i plastyki wynika, że wiele z tych zdań można

⁸⁴ Dla ilustracji warto przeanalizować hipotetyczne przykłady:

- a) jeśli przeciętne zdanie składa się z 10 wyrazów, w tym 2 wyrazów trudnych, to indeks czytelności tekstu wynosi 30;
- b) jeśli przeciętne zdanie składa się z 10 wyrazów, w tym 3 wyrazów trudnych, to indeks czytelności tekstu wynosi 40;
- c) jeśli przeciętne zdanie składa się z 11 wyrazów, w tym 2 wyrazów trudnych, to indeks czytelności tekstu wynosi 29,18.

⁸⁵ Uwaga ta odnosi się też do innych wskaźników (np. współczynnika mglistości Roberta Gunninga), które standardowo obliczane są na podstawie 15 kolejnych zdań lub próby stuwyzrazowej (to prawdopodobnie za mało). W internecie dostępne są programy obliczające te wskaźniki na podstawie dowolnej liczby zdań i interpretujące wynik. W świetle tych rozważań, interpretacje uzyskane na podstawie niewielkiej próby tekstu mogą być niezbyt precyzyjne.

by zastąpić dwoma mniej skomplikowanymi zdaniami. Zabieg ten wpłynąłby zapewne korzystnie na zrozumiałość tekstów, indeks czytelności uległby bowiem zmniejszeniu. Kilkudziesięciowyrazowe zdania o wysokim indeksie czytelności nie muszą być nieprzystępne, zwłaszcza gdy są odpowiednio graficznie przedstawione (wypunktowanie, nawiasy itp.). Jednak trzeba pamiętać, że przekroczenie pojemności pamięci bezpośredniej jest elementem negatywnie wpływającym na percepcję⁸⁶.

W podręcznikach do muzyki i plastyki, dostosowanych do możliwości czytelniczych uczniów klas IV–VI, przeciętne zdania są zbudowane z 10–11 wyrazów. Z kolei frakcja wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych stanowi około 20% wyrazów w badanych korpusach (czyli na jedno zdanie przypadają średnio 2 wyrazy trudne). Wśród wyrazów trudnych znajduje się znaczny odsetek takich, które są charakterystyczne dla omawianej dziedziny (muzyki lub plastyki) i nie można ich uniknąć w tekście podręcznika. Na zrozumiałość tekstu mają wpływ także wyrazy co najwyżej ośmioliterowe, najczęściej obce (np. rondo, metrum, kolaż, fresk), których nie zalicza się do frakcji wyrazów trudnych w indeksie czytelności. Wiele z nich jest nowych dla ucznia i to sprawia, że tekst może być trudny, zwłaszcza dla młodszych uczniów. Terminy specjalistyczne – długie i krótkie – powtarzają się jednak w tekście (w różnych formach deklinacyjnych i koniugacyjnych). Jeżeli nowe i trudne do przeczytania słowa nie są skumulowane, a wprowadzane są systematycznie, odbiorca może subiektywnie ocenić podręcznik jako zrozumiały. Warunkiem koniecznym takiej oceny jest dbałość autorów o należyte i przystępne wyjaśnianie nowych słów, aby nie stały się one „zespołami pustych dźwięków, zasilając tym samym werbalny zestaw wyrazów powtarzanych bez zrozumienia i niemających szans na utrwalenie się nawet w słowniku biernym ucznia”⁸⁷.

Jeżeli nadawca (autor podręcznika) chce dotrzeć ze swoim komunikatem do odbiorcy (ucznia), to powinien stosować formy językowe (wyrazy i schematy składniowe) właściwe językowi potocznemu odbiorcy⁸⁸. Podręczniki do muzyki i plastyki o tyle będą skuteczne w przekazywaniu wiedzy i rozbudzaniu zainteresowania muzyką i sztuką, o ile będą dostosowane do możliwości językowych ucznia. Zwłaszcza jest to ważne dla uczniów z klasy IV, których wypowiedzi pisemne mają indeks czytelności 21,81, a wypowiedzi ustne – 17,96⁸⁹.

⁸⁶ K. GĄSIÓREK: *Od słowa do tekstu...*, s. 79.

⁸⁷ EADEM: *Czytelność podręczników szkolnych...*, s. 144.

⁸⁸ M. KNIAGINOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości prasowych...*; W. PISAREK: *Frekwencja wyrazów w prasie...*, s. 92.

⁸⁹ M. ZARĘBINA: *Rola szkoły w rozwoju języka...*, s. 107. Nadmienić należy, że uczniowie są w stanie przeczytać teksty o znacznie wyższych indeksach czytelności niż indeksy ich wypowiedzi ustnych lub pisemnych.

3. Części mowy w podręcznikach do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej

Opis słownictwa w podręcznikach szkolnych pod względem ilościowym jest kontynuacją badań nad językiem tekstów w nich zawartych. Badania statystyczne, obejmujące analizę procentowego udziału części mowy w tekstach pisanych, stanowią nieodłączną część analizy języka (prowadzoną bardzo intensywnie w końcu XX wieku)¹. Dotychczas nie przeprowadzono kompleksowej oceny takich wskaźników dla podręczników do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej dopuszczonych do użytku szkolnego².

Analiza formalna udziału poszczególnych części mowy (słowoform) w tekście podręczników pozwala, podobnie jak indeks czytelności, na porównanie stylu różnych tekstów za pomocą metod statystycznych³. Korzyścią wykonanych obliczeń jest ustalenie nominalności bądź werbalności stylu, bezpośrednio wpływających na komunikatywność. Są to czynniki szczególnie ważne dla młodszych uczniów: im wyższy wskaźnik nominalności, tym trudniejszy odbiór tekstu; styl werbalny jest charakterystyczny dla polszczyzny potocznej, a styl nominalny dla tekstów naukowych⁴. Oprócz wskaźnika nominalności oblicza

¹ Analiza ilościowa pod względem rozkładu części mowy jest „jedną z podstawowych cech stylistycznych tekstu”. W. PISAREK: *Frekwencja wyrazów w prasie. Wiadomości – komentarze – reportaże*. Kraków 1972, s. 21.

² A. ŁOBOS: *Udział części mowy w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 23. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2014, s. 155–166. Podjęta w artykule analiza dotyczy jedynie dwóch podręczników do muzyki i dwóch do plastyki (przeznaczonych dla uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej).

³ Opiera się ona „w zasadzie na tradycyjnej metodzie stylistycznej [...]. Ujawniane różnice w liczebnościach poszczególnych kategorii służą jako podstawa do orzekania o właściwościach stylistycznojęzykowych”. W. PISAREK: *Frekwencja wyrazów w prasie...*, s. 22.

⁴ K. GĄSIÓREK: *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka*. Kraków 1997, s. 41; M. ZARĘBINA: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej (synteza danych liczbowych)*. Wrocław 1985, s. 138.

się także następujące stosunki: przymiotników do przysłówków, czasowników do przysłówków, rzeczowników do przymiotników, które liczbowo informują o bogactwie i różnorodności języka⁵.

Niewiele jest współczesnych opracowań dotyczących frakcji części mowy – np. w 1997 roku Krystyna Gąsiorek w pracy poświęconej językowi Janusza Korczaka⁶, w rozdziale *Wskaźnik nominalności tekstu (N)*, ustaliła (na tle zestawienia z porównywanymi próbami: prozą Ignacego Dąbrowskiego, współczesną polszczyzną mówioną, językiem dzieci i językiem potocznym) stopień nominalności języka Janusza Korczaka: najbardziej nominalny, a więc najmniej werbalny, jest tekst publicystyczny ($W_n = 1,79$), nieco mniejszy wskaźnik ma tekst *Pamiętnika* ($W_n = 1,64$), a najmniejszy – tekst pedagogiczny ($W_n = 1,25$) i próba literacka ($W_n = 1,05$)⁷. Uzyskany średni wynik stopnia nominalności dla tekstów Janusza Korczaka ($W_n = 1,44$) pozwolił również (po wykorzystaniu kryterium semantycznego i słowotwórczego) ulokować je w pobliżu współczesnych tekstów mówionych, lecz dane te dotyczyły badań z końca XX wieku. Obecnie (w drugiej dekadzie XXI wieku) dla młodych użytkowników polszczyzny typowy sposób porozumiewania się polega na skrótowości i emocjonalności tekstów, co ma bezpośrednie przełożenie m.in. na częstość użycia przymiotników i przysłówków⁸. Wiedza ta jest niezbędna dla autorów podręczników do muzyki i plastyki, którzy, stosując określone części mowy, wpływają na wzbogacenie zasobu leksykalnego odbiorców⁹ (te przedmioty szkolne w nierozzerwalny sposób wiążą się z opisem emocji towarzyszących przeżywaniu sztuki).

Na podstawie dwustuzdaniowych prób losowych z 18 podręczników (10 do muzyki i 8 do plastyki) przeprowadzono badania statystyczne słownictwa. Pozwoliły one na wykonanie zestawień liczbowych obrazujących procentowy udział części mowy¹⁰ w tekstach badanych podręczników do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Takie szczegółowe podejście wnosi korzyści nie tylko do charakterystyki porównawczej (konkretne parametry

⁵ A. ŁOBOS: *Walory poznawcze, wychowawcze i terapeutyczne „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej – ich przydatność w pracy logopedycznej*. W: „Logopedia Silesiana”. T. 2. Red. O. PRZYBYŁA. Katowice 2013, s. 110–132.

⁶ K. GĄSIOREK: *Od słowa do tekstu...*, s. 37–44.

⁷ Ibidem, s. 38.

⁸ K. OZÓG: *Uwagi o języku współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym*. W: *Młodzi Polacy wobec wartości*. Red. W. FURMANEK, A. DŁUGOSZ. Rzeszów 2016, s. 50–68.

⁹ A. ŁOBOS: *Kształtowanie stosunku dziecka do świata natury – leksyka utworów ze „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej w ujęciu statystycznym*. W: *W harmonii z naturą. Elementy ekologii w pedagogice i sztuce*. Red. M. KNAPIK, A. ŁOBOS, I. NOWAKOWSKA-KEMPNA. Kraków 2011, s. 103–115.

¹⁰ Podział na części mowy oparto na wzorcu podanym przez M. ZARĘBINĘ: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej...*, a także M. KNIAGININOWĄ i W. PISARKA: *Język wiadomości prasowych*. Kraków 1966.

statystyczne), ale także do dociekań natury dydaktycznej. „Z badań nad stylem dydaktycznym wynika, że jest to styl niejednorodny, hybrydowy, polimorficzny, konkretyzujący się w licznych wariantach [...], sytuujący się na pograniczu wielu stylów. [...] Jednocześnie styl dydaktyczny ma wiele cech identycznych ze stylem naukowym (np. abstrakcyjność, obiektywizm, terminologizacja), a w różnych realizacyjnych wariantach upodabnia się do stylu potocznego (m.in. konkretność, kolokwialność, nieoficjalność, emocjonalność, subiektywizacja), bywa też podobny do stylu popularnonaukowego (przystępność) i stylu tekstów medialnych (sugestywność, perswazyjność)”¹¹.

Wstępna ilościowa charakterystyka słownictwa dotyczy procentowego udziału części mowy w tekście. Wyrazy tekstowe (słowoformy) opisano szczegółowo, aby uniknąć błędnej klasyfikacji homonimów. Przedstawiony statystyczny opis słownictwa podręczników do kształcenia kompetencji artystycznych pozwala na wskazanie stylistycznych cech zamieszczonych w nich tekstów. Jak zasygnalizowano, zbiorcze zestawienie udziału poszczególnych części mowy w tekstach podręczników stanowi ważny element ilościowej charakterystyki języka badanych podręczników. W tym celu każda słowoforma została przypisana odpowiednio do jednej z czterech grup¹²:

- grupa I (deklinacyjna): rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki i zaimki;
- grupa II (koniugacyjna): czasowniki proste, posiłkowe, modalne i bezokolicznik (rozumiany jako zneutralizowana osobowo forma tekstowa czasownika);
- grupa III (imiesłowowa): imiesłowy przysłówkowe – współczesny i uprzedni; imiesłowy przymiotnikowe – czynny i bierny¹³;
- grupa IV (kategorie nieodmienne): przyimek, przysłówki, spójnik, partykuła, wykrzyknik.

Dodatkowo wskazano udział wszystkich części mowy w tekście (bez podziału na grupy), aby dane dotyczące podręczników do przedmiotów artystycznych mogły być porównywane z różnymi odmianami polszczyzny, zestawianymi w inne niż przyjęte w tej pracy grupy fleksyjne.

¹¹ J. NOCOŃ: *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*. W: *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Red. E. MALINOWSKA, J. NOCOŃ, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK. Kraków 2013, s. 131.

¹² Zob. J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału części mowy w odmianach języka telewizji polskiej. Dane tekstowe*. W: *Badania nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa*. Red. Z. KURZOWA. Warszawa–Kraków 1991, s. 15. W tym opracowaniu po raz pierwszy zaproponowany został podział na cztery klasy fleksyjne (tu nazwane grupami), dzięki któremu możliwe jest lepsze zobrazowanie zróżnicowania języka używanego zarówno w odmianie mówionej (a także prymarnie pisanej, np. w języku telewizji), jak i pisanej.

¹³ Imiesłowy, za J. Antas, potraktowano jako odrębną grupę, by pokazać ich rzeczywisty udział w tekstach podręczników, co jest związane z dydaktycznym charakterem treści prezentowanych w podręcznikach do muzyki i sztuki w szkole podstawowej. Ibidem, s. 15 i 20.

3.1. Procentowy udział grup fleksyjnych i części mowy w tekście

Ogólną analizę języka podręczników pod względem udziału części mowy (słowoform) w tekście najlepiej jest rozpocząć od przedstawienia procentowego udziału części mowy w ramach czterech grup fleksyjnych (I–IV) w języku 10 podręczników do muzyki (tab. 3.1.) i 8 do plastyki (tab. 3.2.).

Tabela 3.1. Udział grup fleksyjnych (I–IV) w tekście podręczników do muzyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej

Części mowy	Podręczniki									
	M1 (%)	M2 (%)	M3 (%)	M4 (%)	M5 (%)	M6 (%)	M7 (%)	M8 (%)	M9 (%)	M10 (%)
Rzeczownik	38,77	37,25	38,60	36,67	37,33	40,68	33,21	34,99	40,38	40,52
Przymiotnik	12,08	10,90	8,98	8,36	7,01	11,27	10,13	11,28	8,79	11,37
Zaimek	8,26	7,21	7,36	8,51	9,73	6,12	9,57	7,36	6,89	7,58
Liczebnik	2,97	2,67	2,51	3,12	3,17	3,14	3,75	3,57	3,33	1,90
Grupa I (razem)	62,08	58,03	57,45	56,66	57,24	61,21	56,66	57,20	59,38	61,37
Czasownik (grupa II)	15,04	14,24	13,11	16,21	14,48	12,93	15,76	14,90	13,54	13,27
Im. przym. bierny	1,06	3,12	2,51	1,75	2,94	2,57	3,00	1,94	4,28	2,37
Im. przym. czynny	0,21	1,47	0,72	0,61	0,68	0,45	0,57	1,15	0,24	0,47
Im. przysł. wsp.	0,64	0,13	0,72	0,66	0,23	0,53	0,56	0,53	0,23	0,24
Grupa III (razem)	1,91	4,72	3,95	3,02	3,85	3,55	4,13	3,62	4,75	3,08
Przysłówek	4,24	4,81	3,41	3,97	4,30	3,21	4,69	4,98	2,38	4,98
Przyimek	7,63	11,84	12,93	12,85	13,12	9,98	11,26	11,37	13,30	12,80
Partykuła	1,91	0,58	1,26	1,13	1,36	1,06	1,88	1,67	0,48	0,00
Spójnik	7,20	5,78	7,72	6,14	5,43	8,05	5,63	6,26	6,18	4,50
Wykrzyknik	0,00	0,00	0,18	0,00	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Grupa IV (razem)	20,97	23,01	25,49	24,10	24,43	22,31	23,45	24,28	22,33	22,27

Oszacowania te są dość dokładne¹⁴, a błędy estymacji poszczególnych grup fleksyjnych w podręcznikach do muzyki i plastyki są podobne. Dla podręczników do muzyki maksymalny błąd bezwzględny wynosi 2,20% w grupie I (dla podręcznika M10), 1,57% w grupie II (dla podręcznika M4), 0,92% w grupie III (dla podręcznika M9) i 1,88% w grupie IV (dla podręczników M5 i M10). Z kolei dla podręczników do plastyki maksymalny błąd bezwzględny oszacowania

¹⁴ W badaniach statystycznych przyjmuje się, że błąd bezwzględny oszacowania wskaźnika struktury nie powinien przekraczać 3%. Jest to związane z kosztami i czasem potrzebnym na badania, np. aby błąd bezwzględny oszacowania frakcji obejmującej połowę populacji nie przekraczał 1%, trzeba by zbadać próbę złożoną z 10 000 elementów.

frakcji grupy I wynosi od 1,88% w podręczniku P1 do 2,20% w podręczniku P5, grupy II – od 1,29% w podręczniku P6 do 1,63% w podręcznikach P4 i P5, grupy III – od 0,62% w podręczniku P3 do 1,00% w podręczniku P1, grupy IV – od 1,60% w podręczniku P3 do 1,83% w podręcznikach P1 i P5.

Tabela 3.2. Udział grup fleksyjnych (I–IV) w tekście podręczników do plastyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej

Części mowy	Podręczniki							
	P1 (%)	P2 (%)	P3 (%)	P4 (%)	P5 (%)	P6 (%)	P7 (%)	P8 (%)
Rzeczownik	38,89	34,54	40,58	34,25	40,20	33,73	32,08	38,98
Przymiotnik	11,36	6,95	10,00	12,18	10,51	13,13	10,98	11,39
Zaimek	5,36	11,13	8,77	12,28	7,72	9,78	9,70	9,06
Liczebnik	1,47	0,43	1,19	0,75	1,52	2,12	1,13	1,19
Grupa I (razem)	57,08	53,05	60,54	59,46	59,96	58,76	53,89	60,62
Czasownik (grupa II)	14,26	17,10	14,62	16,53	15,55	12,82	13,36	14,69
Im. przym. bierny	4,86	2,60	2,19	0,70	2,31	3,69	4,19	2,68
Im. przym. czynny	0,74	0,81	0,46	1,15	1,05	0,58	0,83	1,10
Im. przysł. wsp.	0,00	0,17	0,04	0,25	0,05	0,58	0,75	0,22
Grupa III (razem)	5,60	3,58	2,69	2,10	3,41	4,85	5,77	4,00
Przysłówek	4,23	6,18	3,42	4,04	2,57	4,27	5,17	2,42
Przyimek	8,85	11,22	10,62	9,74	11,72	10,55	10,04	8,27
Partykuła	0,49	1,88	0,85	0,70	0,32	0,96	2,00	1,32
Spójnik	9,49	6,99	7,27	7,44	6,46	7,78	9,77	8,67
Wykrzyknik	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Grupa IV (razem)	23,06	26,27	22,15	21,92	21,07	23,57	26,98	20,68

Zarówno w podręcznikach do muzyki, jak i plastyki największy procent w analizowanych tekstach stanowi zawsze grupa deklinacyjna (grupa I), pokrywająca ponad połowę wszystkich wyrazów tekstowych (zob. tab. 3.1. oraz 3.2.). Drugą co do wielkości grupę tworzą nieodmienne części mowy (grupa IV), zajmujące ponad 20% ogółu słowoform. Mniej liczna jest grupa koniugacyjna (grupa II), z kilkunastoprocentowym pokryciem tekstu, a ostatnią pozycję zajmują formy imiesłowowe (grupa III), które nie przekraczają 6% wszystkich wyrazów tekstowych.

W badanych tekstach podręczników do muzyki i plastyki wyrazy tekstowe należące do grupy deklinacyjnej (I) stanowią bezwzględnie dominującą grupę fleksyjną – obejmują wśród wszystkich słowoform:

- od 56,66% w podręcznikach M4 i M7 do 62,08% w podręczniku M1¹⁵,
- od 53,05% w podręczniku P2 do 60,62% w podręczniku P8¹⁶.

Widoczne zróżnicowanie tekstów badanych podręczników warto ukazać na tle wyników uzyskanych przez innych językoznawców. Wyrazy tekstowe z grupy I pokrywają:

- 44,25% słowoform w języku potocznym¹⁷,
- 46,21% słowoform w mowie dzieci¹⁸,
- 46,36% słowoform w tekstach literackich Korczaka¹⁹,
- 50,69% słowoform w tekstach pedagogicznych Korczaka²⁰,
- 53,51% słowoform w tekstach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci²¹,
- 56,26% słowoform w odmianie opracowanej języka telewizyj²².

W badanych podręcznikach do przedmiotów artystycznych obserwuje się wartości wyższe od podanych. Jedynie dwa z nich (P2 i P7), pod względem pokrycia tekstu przez słowoformy z grupy I (deklinacyjnej), podobne są do tekstów popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci „Ciuchcia”²³.

Dla tekstów podręczników do muzyki i sztuki charakterystyczna jest blisko trzykrotnie niższa częstość stosowania nieodmiennych części mowy niż form deklinacyjnych. Formy z grupy IV stanowią wśród wszystkich wyrazów tekstowych:

- od 20,97% w podręczniku M1 do 25,49% w podręczniku M3²⁴,
- od 21,07% w podręczniku P5 do 26,98% w podręczniku P7²⁵.

¹⁵ W próbach z podręczników do muzyki w grupie I różnice nieprzekraczające 2,72% wskazują, że porównywane podręczniki nie różnią się ze względu na frakcję deklinacyjną (np. różnice między podręcznikiem M1 a podręcznikami M6, M9, M10 są statystycznie nieistotne), różnice przekraczające zaś 3,30% są już statystycznie istotne (jak np. między podręcznikiem M2 a podręcznikami M1, M6, M10).

¹⁶ W próbach z podręczników do plastyki w grupie deklinacyjnej różnice do 2,88% są statystycznie nieistotne, np. rzeczywisty odsetek części mowy należących do grupy I w podręczniku P1 może być taki sam jak w podręcznikach P4, P5 i P6. Różnice większe niż 3,00% są już statystycznie istotne, np. ze względu na udział grupy I podręcznik P1 różni się od podręcznika P7, a podręcznik P2 od podręcznika P6.

¹⁷ M. ZARĘBINA: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej...*, s. 62.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ K. GĄSIÓREK: *Od słowa do tekstu...*, s. 31.

²⁰ Ibidem.

²¹ A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*. Katowice 2003, s. 24.

²² J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału...*, s. 16.

²³ Zob. A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 22–23. Z przytaczanych danych wynika, że autorzy popularyzujący wiedzę wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych nie posługują się polszczyzną przystępną dla odbiorców czasopisma.

²⁴ W próbach z podręczników do muzyki w grupie IV różnice nieprzekraczające 2,16% wskazują, że porównywane podręczniki nie różnią się ze względu na kategorie nieodmienne (np. różnice między podręcznikiem M5 a podręcznikami M2, M3, M4, M7 są statystycznie nieistotne), różnice przekraczające zaś 2,40% są już statystycznie istotne (jak np. między podręcznikiem M3 a podręcznikami M1, M2, M6, M9, M10).

²⁵ W próbach z podręczników do plastyki w grupie IV statystycznie nieistotne są różnice nieprzekraczające 1,65%, zaś różnice większe niż 2,00% są statystycznie istotne. Ze względu na

Pokrycie tekstu przez słowoformy z grupy IV w innych badanych próbach wynosi:

- 25,64% w odmianie opracowanej języka telewizyj²⁶,
- 27,34% w tekstach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci²⁷,
- 28,03% w tekstach pedagogicznych Korczaka²⁸,
- 31,00% w tekstach literackich Korczaka²⁹,
- 32,79% w mowie dzieci³⁰,
- 34,97% w języku potocznym³¹.

Wszystkie podręczniki do przedmiotów artystycznych charakteryzują się niższym pokryciem tekstu przez formy niefleksyjne (grupa IV). Jedynie wartości z podręczników P2 i P7 są zbliżone do wyniku uzyskanego w odmianie opracowanej języka telewizji oraz w artykułach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci „Ciuchcia”.

Badane podręczniki do muzyki i plastyki mają zawężone pole stosowania form werbalnych (grupa II). Jest to typowa cecha tekstów naukowych, w których czasowniki stanowią około 10% wyrazów tekstowych³². Wszystkie słowoformy czasownikowe stanowią:

- od 13,11% w podręczniku M3 do 16,21% w podręczniku M4³³,
- od 12,82% w podręczniku P6 do 17,10% w podręczniku P2³⁴.

Udział czasowników wśród wszystkich wyrazów tekstowych wynosi:

- 14,08% w odmianie opracowanej języka telewizji³⁵,
- 16,05% w tekstach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci³⁶.

udział grupy IV porównywalne są np. podręczniki P4 i P6, P1 i P5, natomiast podręcznik P1 znacznie różni się od podręczników P2, P7 oraz P8.

²⁶ J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału...*, s. 16.

²⁷ A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 24.

²⁸ K. GAŚSIÓREK: *Od słowa do tekstu...*, s. 31.

²⁹ Ibidem.

³⁰ M. ZARĘBINA: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej...*, s. 62.

³¹ Ibidem.

³² Zob. S. GAJDA: *Styl naukowy*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2001, s. 188.

³³ W próbach z podręczników do muzyki w grupie II różnice nieprzekraczające 1,97% wskazują, że porównywane podręczniki nie różnią się ze względu na frakcję koniugacyjną (np. różnice między podręcznikiem M1 a pozostałymi podręcznikami są statystycznie nieistotne), różnice przekraczające zaś 2,20% są już statystycznie istotne (jak np. między podręcznikiem M3 a podręcznikami M4, M7).

³⁴ Jeśli różnica między frakcjami czasowników w dwóch podręcznikach do plastyki jest większa niż 2,00%, to jest ona statystycznie istotna, np. podręczniki P2, P4 i P5 mają inny udział czasowników niż podręcznik P7, natomiast różnice w oszacowaniu frakcji czasowników w podręcznikach P6 i P8 lub P3 i P4 są statystycznie nieistotne.

³⁵ J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału...*, s. 16.

³⁶ A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 24.

Analizując udział form czasownikowych w tekście podręczników, można stwierdzić, że ich frekwencja wśród wszystkich słowoform tylko w dwóch podręcznikach (M4 i P2) jest wyższa niż w tekstach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci „Ciuchcia”³⁷. Te dwa podręczniki są nieco przystępniejsze dla czytelnika w wieku szkolnym.

Najmniej liczną grupę fleksyjną w badanych tekstach stanowią imiesłowy (grupa III). Frekwencja wszystkich form imiesłowowych w podręcznikach z muzyki i sztuki wynosi:

- od 1,91% w podręczniku M1 do 4,75% w podręczniku M9³⁸,
- od 2,10% w podręczniku P4 do 5,77% w podręczniku P7³⁹.

Porównując pokrycie formami imiesłowowymi tekstów podręcznikowych z wynikami uwzględniającymi liczebność tej grupy wśród wszystkich słowoform w innych próbach, warto przytoczyć osiągnięte w nich wartości procentowe. Wynoszą one:

- 1,80% w odmianie opracowanej języka telewizji⁴⁰,
- 3,11% w tekstach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci⁴¹.

Pokrycie badanych tekstów przez grupę imiesłowową wskazuje na różnice pomiędzy językiem poszczególnych podręczników do przedmiotów artystycznych⁴².

Należy podkreślić, że rozkład udziału czterech grup fleksyjnych różnicuje niektóre podręczniki do plastyki. Zaobserwowano, że podręczniki:

- P1 i P2, P2 i P6, P4 i P7, P5 i P7

charakteryzują się statystycznie istotnymi różnicami w zakresie wszystkich czterech grup⁴³. Wśród podręczników do muzyki nie ma ani jednej pary, która

³⁷ Ciekawe byłoby porównanie uzyskanych wyników z danymi odnoszącymi się do mowy dzieci, potocznej polszczyzny oraz języka Korczaka. M. Zarebina i K. Gąsioriek nie wydzieliły jednak osobnej grupy imiesłowowej. Grupa koniugacyjna wraz z imiesłowową obejmują 20,78% w języku potocznym i 21,00% w mowie dzieci, a także 21,28% w tekstach pedagogicznych Korczaka i 22,64% w jego tekstach literackich.

³⁸ Frekwencja imiesłowów (ze względu na małe wartości) jest obarczona największym błędem względnym. W tej grupie różnice między podręcznikami do muzyki przekraczające 1,11% są statystycznie istotne, np. podręcznik M1 ma najmniejszą frakcję imiesłowów (istotnie różni się pod tym względem od pozostałych podręczników), różnice między podręcznikiem M4 a podręcznikami M3, M5, M6, M8, M10 są zaś statystycznie nieistotne.

³⁹ W próbach z podręczników do plastyki w grupie III statystycznie nieistotne są różnice mniejsze niż 0,93%, np. podręczniki P6 i P7, P3 i P5 mają porównywalne udziały imiesłowów. Z kolei statystycznie istotne różnice zauważono np. między podręcznikiem P2 a podręcznikami P4, P6, a także P7 (różnica między frakcjami imiesłowów jest większa niż 1,20%).

⁴⁰ J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału...*, s. 16.

⁴¹ A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 24.

⁴² Zob. Z. SALONI, M. ŚWIDZIŃSKI: *Składnia współczesnego języka polskiego*. Warszawa 1998, s. 140. Interesujące jest zwłaszcza pokrycie tekstu przez imiesłowy przysłówkowe, przysparzające problemów uczniom budującym wypowiedzenia z imiesłowowym równoważnikiem zdania (zdania z formami imiesłowowymi będą omówione w podrozdziale 3.3).

⁴³ Oczywiście relacja ta nie jest przechodnia.

miałaby istotnie różne udziały wszystkich czterech grup fleksyjnych. Z kolei próby pobrane z podręczników:

- P1 i P6, P3 i P4, P3 i P5, P5 i P8,
- M2 i M5, M2 i M7, M2 i M8, M2 i M9, M3 i M5, M3 i M8, M4 i M5, M4 i M8, M5 i M7, M5 i M8, M5 i M9, M6 i M10, M7 i M8

mają podobny odsetek grup: deklinacyjnej, koniugacyjnej, imiesłowowej i nieodmiennych części mowy (różnice między udziałami każdej grupy w wymienionych parach podręczników są statystycznie nieistotne). Pozostałych par podręczników nie cechuje tak wyrazista jednorodność lub różnorodność.

Przytoczone dane liczbowe, odnoszące się do poszczególnych grup fleksyjnych, wymagają pogłębionej analizy. Posłuży do tego obliczenie wskaźnika nominalności oraz wskazanie stopnia pokrycia tekstu przez poszczególne części mowy w obrębie wydzielonych grup fleksyjnych (I–IV).

3.2. Wskaźnik nominalności tekstu

Z procentowych zestawień ujętych w tab. 3.1. oraz 3.2. wynika, że rzeczownik jest dominującą częścią mowy we wszystkich podręcznikach⁴⁴. Stanowi on ponad jedną trzecią ogółu wyrazów tekstowych. Jest to typowa cecha struktury języka i tekstu podręcznika szkolnego, w którym rzeczowniki występują bardzo często, ponieważ należą zarówno do warstwy opisywanej, jak i opisującej. Frekwencja form rzeczownikowych w podręcznikach do muzyki i plastyki wynosi:

- od 33,21% w tekście podręcznika M7 do 40,68% w podręczniku M6,
- od 32,08% w tekście podręcznika P7 do 40,58% w podręczniku P3.

Widoczne zróżnicowanie tekstów ze względu na udział tej podstawowej nazywanej części mowy można porównać do pokrycia przez rzeczownik:

- 18,85% wszystkich wyrazów tekstowych w języku potocznym⁴⁵,
- 21,59% wszystkich wyrazów tekstowych w mowie dzieci⁴⁶,
- 23,69% wszystkich słowoform w tekstach literackich Korczaka⁴⁷,
- 26,67% wszystkich słowoform w tekstach pedagogicznych Korczaka⁴⁸,
- 31,91% wszystkich wyrazów tekstowych w odmianie opracowanej języka telewizyjnego⁴⁹,

⁴⁴ W próbach z podręczników do muzyki największy błąd bezwzględny w oszacowaniu frakcji rzeczowników wynosi 2,21% (dla podręcznika M10), a najmniejszy – 1,87% (dla podręcznika M6). W próbach z podręczników do plastyki maksymalny błąd bezwzględny oszacowania udziału rzeczowników w zbiorze wszystkich słowoform waha się od 1,78% dla podręcznika P7 do 2,20% dla podręcznika P5.

⁴⁵ M. ZARĘBINA: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej...*, s. 62.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ K. GĄSIOREK: *Od słowa do tekstu...*, s. 31.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału...*, s. 16.

- 32,01% wszystkich słowoform w tekstach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci⁵⁰,
- 34,80% wszystkich słowoform w naukowych tekstach pedagogicznych⁵¹.

Z zestawienia danych procentowych wynika, że podręczniki do przedmiotów artystycznych z najrzadziej występującymi formami rzeczownikowymi (P7 i M7) są podobne do artykułów popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci „Ciuchcia”, a te z najczęściej stosowanymi rzeczownikami (9 podręczników z muzyki oraz 4 z plastyki: P1, P8, P5 i P3) przewyższają trudnością język pedagogicznych tekstów naukowych⁵².

W badanych podręcznikach czasowniki zajmują drugie miejsce ze względu na częstość występowania w tekście⁵³, która wynosi:

- od 12,93% słowoform w podręczniku M6 do 16,21% w podręczniku M4,
- od 12,82% słowoform w podręczniku P6 do 17,10% w podręczniku P2.

Niski udział czasowników jest charakterystyczny dla tekstów naukowych, starannie opracowanych, oficjalnych, natomiast w języku mówionym frekwencja form czasownikowych może być nawet dwukrotnie wyższa. Czasowniki stanowią:

- 10,60% form wyrazowych w pedagogicznych tekstach naukowych⁵⁴,
- 14,08% form wyrazowych w odmianie opracowanej języka telewizyj⁵⁵,
- 16,05% form wyrazowych w tekstach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci⁵⁶,
- 20,78% form wyrazowych w języku potocznym⁵⁷,
- 21,00% form wyrazowych w mowie dzieci⁵⁸,
- 21,28% form wyrazowych w tekstach pedagogicznych Korczaka⁵⁹,
- 22,64% form wyrazowych w tekstach literackich Korczaka⁶⁰.

Częstość stosowania czasowników w podręcznikach do muzyki i plastyki jest podobna do tej odnotowanej w odmianie opracowanej języka polskiej telewizji oraz artykułach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci „Ciuchcia”. Tylko specjalistyczne teksty naukowe⁶¹, przeznaczone dla wąskiej grupy odbiorców, mają niższą frekwencję czasowników.

⁵⁰ A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 24.

⁵¹ M. RACHWAŁOWA: *Słownictwo tekstów naukowych*. Wrocław 1986, s. 56.

⁵² Ibidem. Język tekstów naukowych z pedagogiki jest nasycony rzeczownikami w większym stopniu niż język nauk o literaturze (34,4%) lub naukowych tekstów z historii (32,9%).

⁵³ Jedyne w podręczniku P6 formy czasownika zajmują trzecie miejsce (12,82%) po przyimiotniku (13,13%).

⁵⁴ M. RACHWAŁOWA: *Słownictwo tekstów naukowych...*, s. 56.

⁵⁵ J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału...*, s. 16.

⁵⁶ A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 24.

⁵⁷ M. ZARĘBINA: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej...*, s. 62.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ K. GAŚSIÓREK: *Od słowa do tekstu...*, s. 31.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Nauki historyczne – 10,6%, nauki o języku – 10,5%, nauki o literaturze – 10,0%. Zob. M. RACHWAŁOWA: *Słownictwo tekstów naukowych...*, s. 56.

Udział rzeczowników i czasowników wśród wszystkich słowoform jest najbardziej charakterystyczną cechą stylu każdego tekstu. „[...] Im bardziej zwiększa się w danym tekście procent rzeczowników, tym bardziej zmniejsza się procent czasowników. Ta zależność odwrotna stanowi podstawę koncepcji nominalności i werbalności jako podstawowych cech stylistycznych. Styl jest tym bardziej nominalny (i jednocześnie tym mniej werbalny), im bardziej rzeczowniki przeważają w nim nad czasownikami”⁶².

Stosunek form rzeczownika do czasownika, nazywany wskaźnikiem nominalności, przynosi zatem bardzo istotną informację o przystępności tekstu dla jego odbiorcy. Oprócz wskaźnika nominalności, charakterystyczne dla stylu są także stosunki innych części mowy do siebie. W tab. 3.3. i 3.4. przedstawiono te wskaźniki dla podręczników do przedmiotów artystycznych.

Tabela 3.3. Stosunek rzeczowników do czasowników, przymiotników do przysłówków, przyimków do spójników, rzeczowników do przymiotników i czasowników do przysłówków w tekście podręczników do muzyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej

Stosunek:	Podręczniki									
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
rzeczowników do czasowników	2,58	2,62	2,94	2,26	2,58	3,15	2,11	2,35	2,98	3,05
przymiotników do przysłówków	2,85	2,27	2,63	2,11	1,63	3,51	2,16	2,27	3,69	2,28
przyimków do spójników	1,08	2,05	1,67	2,09	2,42	1,24	2,00	1,82	2,15	2,84
rzeczowników do przymiotników	3,21	3,42	4,29	4,39	5,33	3,61	3,28	3,10	4,59	3,56
czasowników do przysłówków	3,55	2,96	3,84	4,08	3,37	4,03	3,36	2,99	5,68	2,66

Tabela 3.4. Stosunek rzeczowników do czasowników, przymiotników do przysłówków, przyimków do spójników, rzeczowników do przymiotników i czasowników do przysłówków w tekście podręczników do plastyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej

Stosunek:	Podręczniki							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
rzeczowników do czasowników	2,73	2,02	2,78	2,07	2,58	2,63	2,40	2,65
przymiotników do przysłówków	2,69	1,12	2,92	3,01	4,08	3,07	2,12	4,71
przyimków do spójników	0,93	1,60	1,46	1,31	1,81	1,36	1,03	0,95
rzeczowników do przymiotników	3,42	4,97	4,06	2,81	3,83	2,57	2,92	3,42
czasowników do przysłówków	3,37	2,77	4,27	4,09	6,04	3,00	2,58	6,07

⁶² Zob. W. PISAREK: *Frekwencja wyrazów w prasie...*, s. 30. Wskaźnik nominalności (W_n) oblicza się według wzoru: $W_n = \frac{S_n}{V_n}$, gdzie S_n to ogół rzeczowników, a V_n to ogół czasowników w tekście.

Wskaźnik nominalności w każdym z badanych podręczników do muzyki i sztuki jest większy od 2, co oznacza, że wszystkie badane teksty mają styl nominalny – trudniejszy w odbiorze (zwłaszcza dla ucznia szkoły podstawowej). Należy pamiętać, że redukcja rzeczowników na korzyść czasowników (wskaźnik poniżej 2) dynamizowałaby wypowiedź, co znacznie ułatwiałoby młodemu czytelnikowi odbiór treści z dziedziny muzyki i plastyki⁶³.

Najwyższy wskaźnik nominalności mają teksty w podręcznikach:

- M6 – 3,15, M10 – 3,05, M9 – 2,98 i M3 – 2,94,
- P3 – 2,78, P1 – 2,73.

W tych książkach jest trzykrotnie więcej rzeczowników niż czasowników, co znacznie utrudnia ich lekturę.

Z kolei najniższy wskaźnik nominalności wyróżnia styl podręczników:

- M7 – 2,11, M4 – 2,26,
- P2 – 2,02, P4 – 2,07.

W tych tekstach na jeden czasownik w zdaniu przypadają średnio dwa rzeczowniki.

Można zatem stwierdzić, że zarówno podręczniki do muzyki, jak i do plastyki różnią się ze względu na wskaźniki nominalności, chociaż wszystkie mają styl nominalny. Dla porównania warto dodać, że stosunek rzeczowników do czasowników wynosi:

- 3,3 w pedagogicznych tekstach naukowych⁶⁴,
- 2,27 w odmianie opracowanej języka telewizyjnej⁶⁵,
- 1,99 w tekstach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci⁶⁶,
- 1,29 w tekstach pedagogicznych Korczaka⁶⁷,
- 1,05 w tekstach literackich Korczaka⁶⁸,
- 1,02 w mowie dzieci⁶⁹,
- 0,9 w języku potocznym⁷⁰.

Wskaźnik nominalności bliski 3 jest charakterystyczny dla tekstów naukowych⁷¹. Badane podręczniki plasują się pomiędzy specjalistycznymi tekstami naukowymi a tekstami artykułów popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci.

⁶³ Językoznawcy oraz psychologowie, „specjalizujący się w badaniu percepcji treści transmitowanych za pomocą środków masowego przekazu, podkreślają wyjątkowo ważną rolę czasownika w ukształtowaniu formy językowej każdego tekstu”. M. KNIAGININOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości...*, s. 39.

⁶⁴ M. RACHWAŁOWA: *Słownictwo tekstów naukowych...*, s. 59.

⁶⁵ J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału...*, s. 16.

⁶⁶ A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 24.

⁶⁷ K. GAŚSIÓREK: *Od słowa do tekstu...*, s. 38.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ M. ZARĘBINA: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej...*, s. 137.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ M. RACHWAŁOWA: *Słownictwo tekstów naukowych...*, s. 59. Dla prac naukowych z historii wynosi 3,1, z językoznawstwa – 3,3, z literaturoznawstwa – 3,4.

W przeciętnym podręczniku do przedmiotów artystycznych liczba rzeczowników jest dwuipółkrotnie większa od form czasownikowych⁷². Oznacza to, że na jeden czasownik przypadają dwa lub trzy rzeczowniki, np.:

Najmniejsze były sylwetki niewolników (P5, s. 98).

Składają się z metalowych płytek, których układ przypomina klawiaturę fortepianu (M9, s. 122).

Wymień ważne zabytki architektury z twojej okolicy (M6b, s. 87).

Określano go mianem największego geniusza muzycznego świata (M8a, s. 63).

Niezależnie od epoki, w której powstały [świątynie – dop. A.Ł.], miały za zadanie sławić imię Boga lub bogów i pomieścić rzesze wiernych podczas modlitwy (P2, s. 26).

Monumentem nazywamy rzeźbę olbrzymich rozmiarów (P3, s. 35).

Zdania, w których stosunek rzeczowników do czasowników nie przekracza 2, są łatwiejsze w odbiorze; z reguły są to proste konstrukcje:

Gdy je usłyszysz, unieś rękę w górę (M7b, s. 35).

To byli bardzo oryginalni artyści (P4, s. 110).

Bardzo łatwo je rozróżnicie i zauważycie, która z nich się powtarza (M1a, s. 31).

W ostatnim przytoczonym wypowiedzeniu rzeczowniki zastąpione zostały przez formy zaimkowe, które zastosowano, aby uniknąć powtarzania tych samych wyrazów.

Zdania, w których na jeden czasownik przypadają co najmniej trzy rzeczowniki, mają dużą nośność informacyjną, a zatem wymagają od czytelnika większego skupienia uwagi:

W chórach dziecięcych i żeńskich śpiewa się sopranami, mezzosopranami i altami, w chórach męskich – tenorami, barytonami i basami (M1a, s. 48).

Donośny, niski dźwięk trombit zawiadamiał mieszkańców wioski o pomyślnym przebiegu wypasu i gotowych do odbioru wyrobach z owczego sera (M7b, s. 93).

Framugi drzwi, przesłaniające widok części pokoju, tworzą kulisy (P1, s. 75).

Obrazy, rzeźby, fotografie czy obiekty architektury mogą łączyć w sobie kontrasty barw, kształtów lub kierunków (P3, s. 46).

Obraz kompozycyjnie jest podzielony na statyczne układy pionów i poziomów, z jedną tylko krótką skośną linią baldachimu łoża (P6b, s. 33).

⁷² Wskaźniki nominalności obliczone dla innych tekstów pisanych wynoszą: 1,78 dla polszczyzny ogólnej pisanej, 1,14 dla „Lalki”, 1,7 dla „Pana Tadeusza” (zob. M. ZARĘBINA: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej...*, s. 137–138), 4,8 w języku wiadomości, 3,4 w komentarzach, 2,5 w reportażach prasowych (zob. W. PISAREK: *Frekwencja wyrazów w prasie...*, s. 30).

Obejmuje ono wszystkie dziedziny twórczości znane w sztuce oficjalnej: budownictwo, rzeźbę, malarstwo, grafikę i rzemiosło artystyczne, czyli wytwórstwo przedmiotów codziennego użytku (P7, s. 70).

W tekstach podręczników widać wyraźnie, którzy autorzy, właśnie dzięki zwiększeniu frakcji czasowników, starają się ułatwić czytelnikowi zrozumienie treści. Znamienne jest, że podręcznik P2 – o najniższym wskaźniku nominalności – ma także najniższy indeks czytelności. Jest więc to książka najłatwiejsza w odbiorze dla młodego czytelnika ze względu na dwa różne kryteria.

Specyficzność opisu utworów muzycznych, dzieł sztuki czy technik artystycznych wymaga użycia wielu rzeczowników abstrakcyjnych, co dodatkowo utrudnia percepcję tekstu. Wśród abstraktów dużą grupę tworzą rzeczowniki pochodzące z łaciny, kończące się na: *-cja*, *-sja*, *-zja*, *-ia*:

Która wariacja napisana jest w tonacji molowej? (M1b, s. 34).

Na pewno potrafisz powiedzieć własnymi słowami, co oznacza słowo tradycja (M4a, s. 111).

Która reprodukcja lepiej pasuje do melodii? (M7c, s. 29).

Kompozycja dzieła jest zamknięta (P5, s. 92).

Obraz Henryka Stażewskiego, wybitnego polskiego twórcy, to abstrakcja geometryczna (P8b, s. 13).

Zespół tworzą dwie gitary elektryczne, gitara basowa i perkusja (M2, s. 126).

Powstała fantazja na temat tajemnicy życia oraz śmierci, pełna sprzeczności i ukrytych znaczeń (P8b, s. 42).

Sztuka „dopasowywania” do siebie różnych dźwięków to harmonia (M5a, s. 62).

Jednym ze sposobów było wydanie serii zeszytów zawierających zbiory polskich pieśni do śpiewania w domu (M6b, s. 81).

Należy zauważyć, że terminologia z dziedziny muzyki i sztuki zawiera wyrazy obce zakończone na *-cja*, *-sja*, *-zja*, *-ia*, których obecność w tekście podręczników szkolnych jest obligatoryjna⁷³. Utrudniają one percepcję treści skuteczniej niż abstrakty rodzime⁷⁴, zakończone na *-anie*, *-enie*, *-ość* i *-ęcie* (w ostatnim przytoczonym przykładzie, oprócz abstrakcyjnego rzeczownika *seria*, występują dwa rodzime odczasownikowe rzeczowniki abstrakcyjne: *wydanie*, *śpiewanie*). Rodzime rzeczowniki abstrakcyjne występują w badanych podręcznikach znacznie częściej niż rzeczowniki obce. Najczęściej oznaczają one czynności lub stany:

Klaskanie możesz zastąpić klepaniem w uda, pstrykaniem lub tupnięciami (M4a, s. 19).

⁷³ Terminologia zawarta w podręcznikach będzie szczegółowo omówiona w rozdziale 4.

⁷⁴ M. KNIAGINOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości prasowych...*, s. 23.

Niektóre z nich polegają na wykonaniu samego rytmu, a inne – na zagranii bogatego opracowania muzycznego (M10a, s. 118).

Jego zdumienie i oburzenie byłyby naprawdę wielkie (P2, s. 88).

Była ona dla nich natchnieniem twórczym (M1b, s. 13).

W Polsce śpiew chorałowy pojawił się wraz z przyjęciem przez nasz kraj chrześcijaństwa i najlepiej rozwijał się w zakonach i klasztorach (M6b, s. 10).

Przed rozpoczęciem zabawy zawodnicy powinni zdjąć buty (M8c, s. 77).

Zdarza się, że w jednym zdaniu jest kilka takich abstraktów. Gdyby zamieniono je na formy osobowe czasownika, zdanie zyskałoby dynamikę i byłoby bardziej zrozumiałe⁷⁵. Konstrukcje składniowe, w których podmiotem jest rzeczownik konkretny, są dłuższe, ale bardziej przystępne dla ucznia – w podręczniku szkolnym priorytetem powinna być zrozumiałość, a nie zwięzłość. Przykładem takiego trudnego zdania z rzeczownikiem odczasownikowym w roli podmiotu jest wypowiedzenie pojedyncze rozwinięte:

Osiągnięcie takiego wyglądu i sprawności wymaga wielu ćwiczeń, pracy nad sobą i umiejętności pokonywania słabości (P8b, s. 26).

W grupie rodzimych rzeczowników abstrakcyjnych w tym zdaniu aż trzy reprezentują kategorię rzeczowników odprzymiotnikowych zakończonych na *-ość*. Tę kategorię słowotwórczą można odnaleźć w tekstach innych podręczników do przedmiotów artystycznych:

Orzeł symbolizuje wzniosłość, wilk dzikość, zając płochliwość i uilotność (P4, s. 109).

Pogodne dźwięki samby rozproszą szarość listopadowego dnia za oknem Waszej klasy (M4a, s. 46).

Konsekwencją stosowania odczasownikowych i odprzymiotnikowych rzeczowników abstrakcyjnych w podręcznikach do muzyki i plastyki jest wysoki wskaźnik nominalności. Gdyby konstrukcje z tymi rzeczownikami zamieniono na zdania z odpowiednimi czasownikami i przymiotnikami, to liczba rzeczowników zmalałaby, natomiast wzrosłaby liczba czasowników, co spowodowałoby znaczne obniżenie wskaźnika nominalności.

Stopień nominalności tekstu powiązany jest z użyciem nominalnych części mowy (rzeczowników, przymiotników i przyimków) oraz werbalnych części mowy (czasowników, przysłówków i spójników)⁷⁶. Naturalnym określeniem rzeczownika jest przymiotnik, czasownika – przysłówek. Z kolei przyimki towarzyszą rzeczownikom, a spójniki najczęściej łączą zdania składowe (im więcej

⁷⁵ Ibidem, s. 105.

⁷⁶ Zob. W. PISAREK: *Frekwencja wyrazów w prasie...*, s. 30–32; M. RACHWAŁOWA: *Słownictwo tekstów naukowych...*, s. 61; K. GĄSIÓREK: *Od słowa do tekstu...*, s. 40.

spójników, tym więcej czasowników)⁷⁷. W związku z przewagą rzeczowników nad czasownikami – w tekstach podręczników do muzyki i plastyki widoczna jest także większa frekwencja przymiotników i przyimków od frekwencji przysłówków i spójników (tab. 3.3 i 3.4)⁷⁸.

Porównywalna wartość zestawień: rzeczowników do czasowników, przymiotników do przysłówków i przyimków do spójników występuje jedynie w podręcznikach M7 i M4, w których wynoszą one odpowiednio: 2,11, 2,16 i 2 oraz 2,26, 2,11 i 2,09. Z danych tych wynika, że w obydwu wyróżnionych podręcznikach do muzyki trzy omawiane wskaźniki są bardzo zbliżone. W książkach M9 i M6 obserwuje się dużo mniejszą frekwencję przysłówków niż przymiotników. Stosunek przymiotników do przysłówków wynosi 3,69 i 3,51. Wyjątkiem jest podręcznik M5, w którym wskaźnik ten jest mniejszy od 2 i wynosi 1,63. W pozostałych podręcznikach oscyluje on od 2,11 do 2,85. Analiza danych zebranych w tab. 3.1. i 3.3. pozwala na postawienie hipotezy, że autorzy podręczników do muzyki, chociaż preferują rzeczowniki, to jednak unikają przymiotników. Stosunek rzeczowników do przymiotników wynosi od 3,10 w podręczniku M8 do 5,33 w podręczniku M5⁷⁹. Wskaźniki te świadczą o tym, że w czterech podręcznikach na dziesięć rzadziej niż co czwarty lub co piąty rzeczownik ma swoje określenie przymiotnikowe – dotyczy to książek M3, M4, M9 i M5. Wyjątkiem są podręczniki M8 i M1, w których jednemu na trzy rzeczowniki towarzyszy przymiotnik relacyjny lub jakościowy⁸⁰.

W tekstach podręczników do sztuki również obserwuje się przewagę przymiotników i przyimków nad przysłówkami i spójnikami. Wyjątkiem jest podręcznik P1, w którym stosunek przyimków do spójników wynosi 0,93. W książkach P5 i P8 obserwuje się cztero-, a nawet pięciokrotnie niższą frekwencję przysłówków od przymiotników (stosunek przymiotników do przysłówków wynosi 4,08 i 4,71). Wyjątkiem jest podręcznik P2, w którym wskaźnik ten wynosi 1,12, a to oznacza, że liczba form wyrazowych należących do tych dwóch części mowy jest podobna. W pozostałych podręcznikach oscyluje on od 2,11 do 2,85. Wyniki zebrane w tab. 3.2. i 3.4. pokazują, że autorzy podręczników do plastyki preferują użycie rzeczowników bez określeń przymiotnikowych. Stosunek rzeczowników do przymiotników wynosi od 2,57 do 2,92 w podręcznikach

⁷⁷ Tę zależność obserwuje się także w innych językach. Zob. W. PISAREK: *Frekwencja wyrazów w prasie...*, s. 32.

⁷⁸ Właśnie tego typu zależność obserwujemy w tekstach artykułów popularnonaukowych z „Ciuchci”, gdzie stosunek rzeczowników do czasowników wynosi 1,99, przymiotników do przysłówków – 1,51, przyimków do spójników – 1,45. Zob. A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 25.

⁷⁹ Zbliżoną do połowy podręczników do muzyki wartość, czyli 3,58, zaobserwowano w artykułach popularnonaukowych z „Ciuchci”. Zob. *ibidem*.

⁸⁰ W języku telewizji wartość ta wynosi 3,17. Zob. J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału...*, s. 16.

P6, P4 i P7, a także od 3,42 do 4,06 w podręcznikach P1, P8, P5 i P3. Wyjątkowo wysoka wartość stosunku rzeczowników do przymiotników (4,97) widoczna jest w podręczniku P2. Wskaźniki te świadczą o tym, że w trzech podręcznikach na osiem prawie co trzeci rzeczownik ma swoje określenie przymiotnikowe, w czterech co czwarty, a w podręczniku P2 średnio tylko jeden na pięć rzeczowników ma określenie wyrażone przymiotnikiem.

Przymiotnik odrzeczownikowy często stanowi nieodłączną część terminu i jako *differentia specifica* zwięźle oddaje zachodzące relacje (np. guzki *śpiawcze*, farby *olejne*). Z kolei jedną z głównych funkcji przymiotnika jakościowego jest ocenianie (np. *piękna* melodia, *wielki* geniusz)⁸¹, które jest realizowane na muzyce i plastyce częściej niż na innych przedmiotach⁸².

W większości zdań z podręczników do muzyki i plastyki liczba rzeczowników jest większa od liczby przymiotników (nie każde zdanie musi zawierać przymiotnik), np. :

Chórem i orkiestrą dyryguje dyrygent (M2, s. 99).

Był twórcą rewolucyjnym, walczącym o postęp w muzyce (M8a, s. 105).

Utwór ten pełnił funkcję hymnu państwowego (M9, s. 166).

Pracował [Stanisław Moniuszko – dop. A.Ł.] jako dyrygent w teatrze, grał na organach w kościele Świętego Jana, dawał prywatne lekcje i komponował (M10b, s. 134).

Chopin, pomimo nalegań przyjaciół, nigdy nie napisał opery, z kolei Moniuszko skomponował sześć dzieł należących do tego gatunku, a ponadto sceniczne utwory komediowe (M7d, s. 13).

Ołówkiem odrysuj kontury na większej kartce (P2, s. 14).

Rzeźbę wykonano z niezwykłą starannością w bardzo rzeczywisty sposób i z zachowaniem najdrobniejszych szczegółów anatomii człowieka (P3, s. 43).

Zdarzają się zdania, w których rzeczowników i przymiotników jest tyle samo:

Był „cudownym dzieckiem” (M8a, s. 63).

⁸¹ Przymiotniki jakościowe to atrybuty intensyfikowalne, czyli „atrybutywne wykładniki predykatów orzekających cechę, która różnym przedmiotom lub zdarzeniom może przysługiwać w różnym stopniu”. M. GROCHOWSKI, S. KAROLAK, Z. TOPOLIŃSKA: *Składnia*. Warszawa 1984, s. 379. Natomiast przymiotniki relacyjne to „atrybuty wyrażające relacje innego typu niż porównanie [...]”. Tu należą też participia z sufiksem *-qc-*, *-n-*, *-t-*”. Ibidem.

⁸² Przedmioty artystyczne, zwłaszcza poprzez teksty dla dzieci i młodzieży, mogą w naturalny sposób wpływać na rozwój emocjonalny, co jest związane z rozwojem słownika przymiotnikowego i przysłówkowego (ubogiego u współczesnej młodzieży). W artykułach popularnonaukowych adresowanych do najmłodszych odbiorców największe zróżnicowanie leksyki zaobserwowano m.in. wśród przymiotników – wyrazy rzadkie należące do tej kategorii części mowy (hapax-, dis- oraz trislegomena) pokrywają 85,81% słownika przymiotnikowego, z czego 61,94% przymiotników to hapaxlegomena. Zob. A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 54–59.

Muzyka w kujawiaku jest liryczna i nastrojowa, często w tonacji minorowej (M8a, s. 73).

Był też twórcą najslynniejszych polskich oper (M4a, s. 67).

Jakie cechy łączą utwór muzyczny i plastyczny? (P4, s. 45).

Bardzo rzadko w podręcznikach do przedmiotów artystycznych występują zdania, w których przymiotniki przeważają nad rzeczownikami:

Charakteryzuje się lekką, melodyjną muzyką i żartobliwym charakterem (M2, s. 105).

Dźwięki mogą być wysokie lub niskie, długie lub krótkie, ciche lub głośne (M2, s. 8).

Przygotuj cienki papier kolorowy lub kolorowe bibułki i małe nożyczki o cienkich ostrzach (P3, s. 49).

Przygotuj zestaw własnych ubrań w wąskiej gamie barwnej – ciepłej lub zimnej (P5, s. 26).

Wyznacznikiem stylu nominalnego jest przewaga przymiotników nad przysłówkami. W zdaniach przysłówki towarzyszą czasownikom. W badanych korpusach liczba przysłówków jest dużo mniejsza niż liczba przymiotników. W podręcznikach do muzyki i plastyki w klasach IV–VI najwyżej co trzeci czasownik ma określenie przysłówkowe. Taką zależność obserwuje się w podręcznikach M1, M2, M5, M7, M8, M10, a także P1, P2, P6 i P7. Prawie co czwartemu czasownikowi towarzyszy przysówek w podręcznikach M3, M4, M6 oraz P3 i P4. Jedynie w podręcznikach P5, P8 oraz M9 jeden przysówek przypada średnio na sześć czasowników.

Najłatwiej jest znaleźć zdanie, w którym liczba przysłówków nie przekracza liczby czasowników:

Warto też pamiętać, by podczas śpiewu mięśnie szyi i gardła były rozluźnione, a głos wydobywał się swobodnie i naturalnie (M2, s. 165).

Opowiedz o wystawie ostatnio przez Ciebie oglądanej (P2, s. 14).

Wymyśl dla swojej formy nazwę, uwzględniając funkcję, jaką mogłaby pełnić, gdyby była wielokrotnie większa (P7, s. 66).

W tym celu artyści posługiwali się światłocieniem oraz perfekcyjnie łączyli barwy (P8a, s. 11).

Artyści celowo zniekształcali formy i używali kolorów silnie oddziałujących na oglądających, by pokazać lęk i przerażenie (P4, s. 148).

Dawniej potrzebne przedmioty i narzędzia każdy wykonywał sam (P6a, s. 70).

Bardzo rzadko w zdaniu jest więcej przysłówków niż czasowników:

Będzie Wam łatwiej śpiewać, a piosenka zabrzmi wesoło, żywo i radośnie! (M8a, s. 7).

Wśród arystokracji najpierw tańczono poloneza, potem oberka, a następnie – dla odpoczynku – kujawiaka (M8a, s. 71).

Pastelowe portrety dziecięce tego artysty są bardzo popularne i często reprodukowane (P2, s. 33).

Wydaje się, że frekwencja używanych określeń przymiotnikowych i przysłówkowych w podręcznikach do muzyki i plastyki jest zbyt niska, zwłaszcza gdy pod uwagę weźmie się badania nad słownictwem częstym – jeżeli używany jest jakiś wyraz atrybutywny, to najczęściej należy on do tych z początku list rangowych⁸³. Nie wpływa to korzystnie na rozwój słownictwa uczniów, którzy, „[...] niezależnie od środowiska wychowawczego, wykazują ubóstwo słownikowe w zakresie kilku kręgów semantycznych. Jednym z nich są wyrazy wartościujące. Do wyrażania ocen moralnych, estetycznych i utylitarnych dzieci najczęściej używają w wypowiedziach lekcyjnych leksemów: *dobry i fajny* oraz pochodnych derywatów (*niefajny, niedobry, dobrze, fajnie*)”⁸⁴. Na przedmiotach artystycznych ważne jest – prócz rzeczowości i precyzji – umiejętne (niebanalne, ale i nieprezencjonalne) wyrażanie uczuć i emocji.

3.3. Wewnętrzne zróżnicowanie grup fleksyjnych

Konsekwencją stosowania w tekście rzeczowników i czasowników jest występowanie atrybutywnych części mowy⁸⁵ – przymiotników (akomodowanych przez rzeczownik) i przysłówków (akomodowanych przez czasownik). Te cztery autosemantyczne części mowy, opisane już na tle innych badań lingwistycznych, warto pokrótce scharakteryzować po umiejscowieniu ich w odpowiednich grupach fleksyjnych⁸⁶.

Wszystkie słowoformy rzeczownikowe i przymiotnikowe znajdują się w jednej grupie z wyrazami wskazującymi (zaimkami) i szeregującymi (liczebnikami). Dane w tab. 3.5. i 3.6. obrazują procentowy udział tych części mowy w grupie deklinacyjnej (I) w podręcznikach do muzyki i sztuki.

We wszystkich podręcznikach do muzyki (tab. 3.5) największy odsetek w omawianej grupie stanowi rzeczownik – od 58,61% w podręczniku M7 do 68,00% w podręczniku M9. Z kolei od 12,25% do 19,72% wyrazów tekstowych grupy I stanowią formy przymiotnikowe – dane te dotyczą frekwencji w podręcznikach M5 i M8. W badanych tekstach obserwuje się spadek frekwencji zaimka na korzyść struktur rzeczownikowych i przymiotnikowych. Wyjątek

⁸³ Ibidem, s. 65–67.

⁸⁴ E. POLAŃSKI, H. SYNOWIEC: *Badania nad językiem uczniów i jego zróżnicowanie*. W: *Kultura, język, edukacja*. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995, s. 172.

⁸⁵ K. GĄSIÓREK: *Od słowa do tekstu...*, s. 43.

⁸⁶ Dokładniejszego omówienia wymagają wyrazy tekstowe należące do imiesłów; rzeczowniki, przymiotniki oraz czasowniki scharakteryzowane zostały w podrozdziale 3.2.

Tabela 3.5. Udział części mowy w grupie deklinacyjnej (I) w tekście podręczników do muzyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej

Części mowy	Podręczniki									
	M1 (%)	M2 (%)	M3 (%)	M4 (%)	M5 (%)	M6 (%)	M7 (%)	M8 (%)	M9 (%)	M10 (%)
Rzeczownik	62,46	64,19	67,19	64,72	65,22	66,46	58,61	61,17	68,00	66,02
Przymiotnik	19,45	18,79	15,63	14,76	12,25	18,41	17,88	19,72	14,80	18,53
Zaimek	13,31	12,42	12,81	15,01	17,00	10,01	16,89	12,87	11,60	12,36
Liczebnik	4,78	4,60	4,38	5,50	5,53	5,13	6,62	6,24	5,60	3,09
Grupa I (razem)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

stanowią podręczniki M5 i M4, w których zaimki dominują nad przymiotnikami (odpowiednio 17,00% do 12,25% i 15,01% do 14,76% słowoform z grupy deklinacyjnej)⁸⁷. Trzeba również pamiętać o tym, że zaimki w funkcji deiktycznej są ważne dla spójności tekstu i w takiej roli są odnotowane w tekstach podręczników. Udział liczebników w grupie I jest wyższy w podręcznikach M7 i M8 – odpowiednio 6,62% i 6,24% – a najniższy w podręczniku M10 – pokrywa zaledwie 3,09% słowoform z grupy deklinacyjnej. Obecność form liczebnika w tekstach związanych tematycznie z muzyką jest naturalna – za pomocą liczebników wyraża się wartości nut, metrum utworu, liczbę osób biorących udział w muzykowaniu itp. Dodatkowym walorem podręczników do muzyki jest umiejscowienie treści w czasie – liczebniki główne i porządkowe pojawiają się w życiorysach wybitnych postaci oraz w opisach wydarzeń historycznych związanych z powstaniem opisywanych utworów.

Tabela 3.6. Udział poszczególnych części mowy w grupie deklinacyjnej (I) w tekście podręczników do plastyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej

Części mowy	Podręczniki							
	P1 (%)	P2 (%)	P3 (%)	P4 (%)	P5 (%)	P6 (%)	P7 (%)	P8 (%)
Rzeczownik	68,13	65,11	67,03	57,60	67,05	57,40	59,52	64,30
Przymiotnik	19,90	13,10	16,52	20,49	17,53	22,35	20,38	18,80
Zaimek	9,39	20,98	14,49	20,65	12,88	16,64	18,00	14,95
Liczebnik	2,58	0,80	1,97	1,26	2,54	3,60	2,10	1,96
Grupa I (razem)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

⁸⁷ W artykułach popularnonaukowych „Ciuchci” rzeczowniki, zaimki i przymiotniki stanowią odpowiednio: 59,82%, 18,40% i 16,69% wyrazów w grupie deklinacyjnej (A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 27); w odmianie czytanej telewizji polskiej wartości te wynoszą odpowiednio 60,4%, 13,6% i 20,2% słowoform tej grupy (J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału...*, s. 17).

Również we wszystkich podręcznikach do plastyki (tab. 3.6) największy odsetek w grupie I stanowi rzeczownik – od 57,40% w podręczniku P6 do 68,13% w podręczniku P1. Od 13,10% wyrazów tekstowych z grupy I w podręczniku P2 do 22,35% w podręczniku P6 stanowią formy przymiotnikowe. Dodatkowo w podręcznikach P2 i P4 obserwuje się wzrost frekwencji zaimka (20,98% i 20,65%)⁸⁸. W pozostałych książkach do plastyki zaimki zajmują od 9,39% do 18,00% słowoform w ramach grupy deklinacyjnej. Cechą typową dla wszystkich badanych tekstów z dziedziny sztuki jest znikomy odsetek liczebników⁸⁹ – od 0,80% wszystkich słowoform z grupy deklinacyjnej w podręczniku P2 do 3,60% w podręczniku P6. Jest to zrozumiałe, ponieważ – w odróżnieniu od podręczników do muzyki – w tekstach o sztuce bardzo rzadko pojawiają się informacje biograficzne, a wiele zagadnień nie wymaga używania liczebników. Wiele z nich pojawia się jedynie w podpisach pod ilustracjami (gdy podane są np. data powstania dzieła lub jego wymiary).

Najmniej liczna grupa fleksyjna (III), to grupa imiesłowowa. Jej wewnętrzne zróżnicowanie w podręcznikach do muzyki i plastyki przedstawiają tab. 3.7. i 3.8.

Wśród słowoform imiesłowowych w podręcznikach do muzyki (tab. 3.7.) dominują formy imiesłowu przymiotnikowego biernego⁹⁰: od 53,66% w podręczniku M8 do 90,00% w podręczniku M9. Natomiast imiesłów przymiotnikowy czynny w siedmiu podręcznikach obejmuje kilkanaście procent wszystkich wyrazów tekstowych będących imiesłowami. Wyjątkowo mało (5%) imiesłowów przymiotnikowych czynnych występuje w podręczniku M9, a bardzo dużo w podręcznikach M8 i M2 – odpowiednio 31,71% i 31,13% słowoform imiesłowowych. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w badanych próbach nie wystąpiła ani jedna forma imiesłowu przysłówkowego uprzedniego⁹¹, lecz – po dokładnym przejrzeniu całości tekstów we wszystkich 10 podręcznikach do muzyki – znaleziono jeden (jedyne) imiesłów przysłówkowy uprzedni w zdaniu nawiązującym do piosenki żołnierskiej: „Zobaczywszy przy drodze czyjeś zakochane serce, żoł-

⁸⁸ W podręczniku P2 widać wyraźnie, że opisowa funkcja języka ustępuje przed – przypominającą język mówiony – liczną reprezentacją zaimka (z jego odniesieniami deiktycznymi).

⁸⁹ Oszacowanie frakcji liczebników obarczone jest błędem bezwzględny od 0,38% w podręczniku P4 do 0,52% w podręczniku P1. Jest to dość duży błąd w stosunku do estymowanego udziału liczebników. Podobnie jest dla innych części mowy, które w analizowanych próbach reprezentowane są przez relatywnie małą liczbę obserwacji.

⁹⁰ Na frekwencję imiesłowu przymiotnikowego biernego wpływają także konstrukcje składniowe w stronie biernej.

⁹¹ W odmianie czytanej telewizji polskiej imiesłowy przymiotnikowe pokrywają 93,3% słowoform w tej grupie, a imiesłowy przysłówkowe – 6,7%. Dla porównania należy dodać, że w „Ciuchci” formy imiesłowu biernego i czynnego to odpowiednio 58,29% i 27,01% wszystkich imiesłowów odnotowanych w tekstach stylu popularnonaukowego, a imiesłowy przysłówkowe współczesne – 14,71%. Zob. J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału...*, s. 20; A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 26.

nierz zatrzymał się, ale już po chwili maszerował dalej [...]”⁹². Jest to zrozumiałe, ponieważ obecnie imiesłów przysłówkowy uprzedni jest formą bardzo rzadko stosowaną⁹³, odległą doświadczeniu młodego pokolenia. Wydaje się, że formy imiesłowu przysłówkowego współczesnego najbardziej różnicują styl podręczników do muzyki w klasach IV–VI⁹⁴. Najniższe pokrycie grupy III słowoformami należącymi do imiesłowów przysłówkowych charakteryzuje podręcznik M2, gdzie wynosi ono 2,89%, a najwyższe – aż 33,33% – podręcznik M1⁹⁵. Imiesłów przysłówkowy nie należy do tej kategorii fleksyjnej, którą można przypisać do konkretnego stylu w języku pisanym czy mówionym (do takiego wniosku prowadzą również wyniki badań nad językiem telewizji polskiej – dialogiem, monologiem i odmianą czytaną). Jest to raczej wyróżnik indywidualnego stylu poszczególnych autorów tekstów mówionych i pisanych.

W grupie imiesłowów odnotowanych w podręcznikach do plastyki (tab. 3.8) przeważają formy imiesłowu przymiotnikowego biernego – od 67,03% w podręczniku P8 do 86,84% w podręczniku P1. Wyjątek stanowią teksty podręcznika P4, w którym słowoformy reprezentujące imiesłów są rzadkością (2,10% wszystkich słowoform), a w dodatku formy imiesłowu przymiotnikowego czynnego (54,76% słowoform w grupie III) dominują nad imiesłowem przymiotnikowym biernym (33,33% wyrazów tekstowych z grupy III). Podobnie jak w książkach do nauczania muzyki, w badanych tekstach o sztuce autorzy nie stosują form imiesłowu przysłówkowego uprzedniego. Można natomiast stwierdzić, że imiesłów przysłówkowy współczesny najbardziej różnicuje styl podręczników do plastyki w szkole podstawowej. Najniższe pokrycie grupy III słowoformami należącymi do imiesłowów przysłówkowych charakteryzuje podręczniki P3 i P5, w których wynosi ono 1,43% i 1,54%, a najwyższe – 13,07% – podręcznik P7. W podręczniku P1 nie wystąpiła ani jedna forma imiesłowu przysłówkowego współczesnego⁹⁶. Brak imiesłowów przysłówkowych współczesnych w tekście może oznaczać odchodzenie od zwięzłych konstrukcji składniowych (typowych dla stylu naukowego). Autorzy preferują formy osobowe czasownika w wyrażeniu następstwa czasu i okolicznika sposobu, ponieważ są one łatwiejsze w odbiorze dla ucznia (dłuższa wypowiedź z osobową formą czasownika wpływa na zrozumiałość tekstu, z kolei użycie formy imiesłowowej czyni wypowiedź zwięzłą i krótką).

⁹² Podręcznik M7c, s. 22.

⁹³ W odmianie pisanej służy do wyrażenia następstwa czasowego.

⁹⁴ W tej grupie nie można zastosować statystyki Z do badania hipotezy o jednakowych frakcjach, ponieważ grupa III jest reprezentowana przez zbyt małą liczbę słowoform (poniżej stu wyrazów w próbie).

⁹⁵ Interesujące jest to, że podręcznik M1 ma wysoki indeks czytelności, ale najmniejszą frekwencję imiesłowów, co jest specyficzne dla języka tego podręcznika (większa frekwencja imiesłowów znacznie utrudniłaby zrozumiałość tekstu).

⁹⁶ Obserwacja ta dotyczy nie tylko badanej próby, ale także całego tekstu, który został przebadany pod tym względem.

Dane zebrane w tab. 3.7. i 3.8. dotyczą tylko badanych prób tekstów. Ze względu na mały odsetek imiesłowów w tekście ich frakcja jest obciążona dużym błędem względnym estymacji. Warto jednak przytoczyć kilka charakterystycznych przykładów użycia imiesłowów w tekstach podręczników do przedmiotów artystycznych, w których imiesłów jest m.in. orzecznikiem⁹⁷:

Na podstawie przedstawionych fragmentów rozpoznaj obrazy, które były prezentowane w tym rozdziale (P8a, s. 25).

Kompozycja wykonana została silnie rozwodnioną akwarelą na zwilżonym wcześniej papierze (P7, s. 33).

Obecnie tradycja regionalna jest pielęgnowana i przybliżana zainteresowanym przez zespoły pieśni i tańca działające przy szkołach, domach kultury, wyższych uczelniach (M5b, s. 11).

Zasada łączenia różniących się od siebie melodii jest stosowana również w utworach złożonych z trzech części (M9, s. 150).

Formy imiesłowu przymiotnikowego biernego dominują we wszystkich badanych tekstach podręczników:

Określony czas trwania dźwięków wyrażają nuty o różnych kształtach (M6a, s. 15).

Rytm zapisany krzyżykami gra wspólnie cała klasa na bębenkach lub także na samodzielnie wykonanych instrumentach (M8a, s. 32).

Przedstaw widok z góry na pola, jeziora i lasy za pomocą zróżnicowanych plam wykonanych rozwodnioną farbą i pędzlem (P1, s. 19).

Opowiedz o wystawie ostatnio przez Ciebie oglądanej (P2, s. 14).

Później zajęli się tym wykwalfikowani rzemieślnicy (P6, s. 70).

Obecne są również zdania z imiesłowami przymiotnikowymi czynnymi (tworzonymi od czasowników niedokonanych):

Przypomnijcie sobie różne przysłowia na temat odchodzącej zimy lub nadchodzącej wiosny (M8a, s. 87).

Artyści celowo zniekształcali formy i używali kolorów silnie oddziałujących na oglądających⁹⁸, by pokazać lęk i przerażenie (P4, s. 148).

Obraz polskiego twórcy Józefa Mehoffera przedstawia grupę zstępujących z góry aniołów (P8a, s. 55).

Są to twórcy o rozwiniętej wyobraźni, znający zasady budowy dzieła muzycznego (M2, s. 98).

W ostatnim przytoczonym zdaniu użyte zostały imiesłowy przymiotnikowe: czynny i bierny. Należy zauważyć, że nadmierne nasycenie języka podręcznika

⁹⁷ J. LABOCHA: *Gramatyka polska. Składnia*. Kraków 1995, s. 38–39.

⁹⁸ Imiesłów w funkcji rzeczownika.

imiesłowami w funkcji przydawek rozwijających komplikuje strukturę tekstu i utrudnia jego percepcję, poza tym imiesłowy należą w większości do wyrazów trudnych (co najmniej dziewięcioliterowych), dlatego zapewne autorzy podręczników nie używają zbyt wielu tych form czasownika.

Imiesłowy przysłówkowe współczesne (będące wskaźnikiem aspektu; tworzone od czasowników niedokonanych) w równoważnikach zdania bardzo komplikują strukturę składniową zarówno w segmencie informacyjnym, jak i zadaniowym, np.:

Bardzo charakterystyczne brzmienie uzyskuje się grając długie nuty (M3, s. 157).

Wypowiedz rymowanekę, akompaniując sobie na samodzielnie zrobionym instrumencie (M7b, s. 15).

Oglądaj je [obrazy – dop. A.Ł.], również odwracając książkę w różne strony (P4, s. 13).

Korzystając z pomocy nauczyciela, sprawdźcie możliwości programu GIMP (P5, s. 142).

Żyjąc, pracując, odpoczywając, bawiąc się, wykonując rozmaite czynności w pracy, w szkole lub w domu posługujemy się różnymi przedmiotami (P6a, s. 70).

Odbiór szczególnie ostatniego zdania wymaga wysokich kompetencji językowych⁹⁹.

Imiesłowowość spełnia definicję kategorii modulującej – nie wszystkie formy czasownikowe łączą się z formą imiesłowową, dlatego przyjmuje się, że imiesłów jest wyrazem akomodowanym¹⁰⁰. „Zdania zawierające konstrukcje imiesłowowe są dość regularnie transformowalne na zdania z dwiema osobowymi formami czasowników”¹⁰¹. Jednak w rzeczywistości szkolnej (warto w tym miejscu powołać się na *Humor zeszytów szkolnych*) poloniści wykazują dość często oczywistą dewiacyjność wypowiedzi z imiesłowem „niespełniających warunku referencjalnej tożsamości formy mianownikowej i niewyrażonego osobnym słowem agensa czynności komunikowanej przez imiesłów”¹⁰².

⁹⁹ Niewielka różnica między frakcjami grupy III może oznaczać dużą różnicę w stopniu przystępności tekstu.

¹⁰⁰ Z. SALONI, M. ŚWIDZIŃSKI: *Składnia współczesnego języka...*, s. 138.

¹⁰¹ M. GROCHOWSKI, S. KAROLAK, Z. TOPOLIŃSKA: *Składnia...*, s. 234

¹⁰² Z. SALONI, M. ŚWIDZIŃSKI: *Składnia współczesnego języka...*, s. 139. W dydaktyce szkolnej bardzo często piętnowane są błędy składniowe, które są przykładem niepoprawnego wypowiedzenia z imiesłowowym równoważnikiem zdania. O ile zdanie: „Wyszedł na spacer z psem, szczekając radośnie” od razu wywołuje uśmiech na twarzy uczniów i studentów, o tyle stosowane konstrukcje obecne w pracach studenckich, np.: „Przeszkadzając na lekcji, nauczyciel zwrócił uczniowi uwagę”, nie należą do rzadkości.

Omówienie wewnętrznego zróżnicowania grup fleksyjnych w podręcznikach do przedmiotów artystycznych kończą uwagi na temat grupy IV. Procentowy udział części mowy w grupie słowoform nieodmiennych obrazują tab. 3.9. i 3.10.

Tabela 3.9. Udział części mowy w grupie kategorii nieodmiennych (IV) w tekście podręczników do muzyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej

Części mowy	Podręczniki									
	M1 (%)	M2 (%)	M3 (%)	M4 (%)	M5 (%)	M6 (%)	M7 (%)	M8 (%)	M9 (%)	M10 (%)
Przysłówek	20,20	20,89	13,38	16,47	17,59	14,41	20,00	20,51	10,64	22,34
Przyimek	36,36	51,45	50,70	53,33	53,70	44,75	48,00	46,82	59,57	57,45
Partykuła	9,09	2,52	4,93	4,71	5,56	4,75	8,00	6,90	2,13	0,00
Spójnik	34,34	25,14	30,28	25,49	22,22	36,10	24,00	25,77	27,66	20,21
Wykrzyknik	0,00	0,00	0,70	0,00	0,93	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Grupa IV (razem)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

W badanych podręcznikach do muzyki w klasach IV–VI grupa IV jest najbardziej zróżnicowaną wewnątrznie grupą fleksyjną¹⁰³. Dominuje w niej przyimek, który stanowi od 36,36% słowoform w grupie IV w podręczniku M1, aż do 59,57% w podręczniku M9. Drugą co do wielkości grupą we wszystkich badanych tekstach podręczników do muzyki jest spójnik. Jego cechą charakterystyczną jest obserwowalny zrównoważony rozkład – od 20,21% w podręczniku M10 do 36,10% w podręczniku M6. Przysłówki zajmują od 10,64% wszystkich wyrazów tekstowych w grupie IV w podręczniku M9, poprzez 13,38% w podręczniku M3, 14,41% w podręczniku M6, aż do 22,34% w podręczniku M10¹⁰⁴. W tekstach podręczników do muzyki na pierwszy plan wysuwa się duża różnica w użyciu partykuł – w podręcznikach M1, M7 i M8 jest ich zdecydowanie więcej (odpowiednio: 9,09%, 8,00%, 6,90%) niż w pozostałych podręcznikach. Typową cechą stylu służącego popularyzowaniu wiedzy jest unikanie wykrzykników. W badanych próbach tylko w dwóch podręcznikach do muzyki (w M3 i M5) znalazły się wyrazy tekstowe należące do tej części mowy. Pokrywają one 0,70% (w M3) i 0,93% (w M5) wyrazów tekstowych z grupy IV.

¹⁰³ W odmianie czytanej telewizji polskiej obliczenia procentowe również potwierdzają taką obserwację. Przyimki zajmują 50,7% wyrazów tekstowych w tej grupie, spójniki – 20,8%, przysłówki – 10,1%. Zob. J. ANTAS: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału...*, s. 19.

¹⁰⁴ Dla porównania należy nadmienić, że w artykułach popularnonaukowych z czasopisma dla dzieci przysłówki obejmują 21,68% wyrazów tekstowych w tej grupie. Zob. A. ŁOBOS: *Język czasopism i programów...*, s. 28. EADEM: *Uwagi o języku mass mediów dla dzieci*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. T. 2. *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*. Red. M.T. MICHAŁEWSKA, M. KISIEL. Kraków 2002, s. 135–141.

Tabela 3.10. Udział części mowy w grupie kategorii nieodmiennych (IV) w tekście podręczników do plastyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej

Części mowy	Podręczniki							
	P1 (%)	P2 (%)	P3 (%)	P4 (%)	P5 (%)	P6 (%)	P7 (%)	P8 (%)
Przysłówek	18,34	23,54	15,45	18,45	12,22	18,14	19,16	11,70
Przyimek	38,38	42,69	47,92	44,42	55,61	44,77	37,20	40,00
Partykuła	2,13	7,14	3,82	3,19	1,50	4,08	7,41	6,38
Spójnik	41,15	26,62	32,81	33,94	30,67	33,01	36,22	41,91
Wykrzyknik	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Grupa IV (razem)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

W podręcznikach do plastyki w obrębie grupy IV dominuje przyimek, stanowiąc od 37,20% słowoform w podręczniku P7 do 55,61% w podręczniku P5. Spójnik przeważa nad przyimkiem tylko w podręcznikach P1 i P8, obejmując 41,15% i 41,91% słowoform tej grupy. W pozostałych podręcznikach do plastyki obserwuje się zrównoważony rozkład spójników – od 26,62% w podręczniku P2 do 36,22% w podręczniku P7. Kilkunastoprocentowe pokrycie tekstu w grupie kategorii nieodmiennych (grupa IV) zapewniają przysłówki – od 11,70% wszystkich wyrazów tekstowych w grupie IV w podręczniku P8 do 19,16% w podręczniku P7. Jedynie w podręczniku P2 pokrycie to wynosi 23,54%. Partykuły używane są najrzadziej w podręczniku P5; zajmują 1,50% w grupie IV. Więcej tych słowoform występuje w pozostałych podręcznikach – aż do 7,41% w podręczniku P7. Warto też zauważyć, że w żadnym podręczniku do nauczania sztuki w szkole podstawowej nie występują wykrzykniki.

3.4. Podsumowanie

Na podstawie badań ilościowych części mowy w korpusie badanych podręczników do nauczania muzyki oraz plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej można stwierdzić występowanie niewielkich różnic dla wielu wskaźników struktury. Oznacza to, że badane podręczniki są podobne do siebie pod względem preferowania przez autorów wybranych części mowy. Kilka podręczników wykazuje jednak pod tym względem zdecydowaną odrębność:

- podręcznik P2 ma najwyższą frakcję czasowników (17,10%),
- podręczniki M1 i P4 mają najniższą frakcję imiesłowów (1,91% i 2,10%),
- podręcznik P7 ma najwięcej form imiesłowowych (5,77%),
- podręcznik P6 ma najwięcej przymiotników (13,13%).

Oznacza to, że w warstwie zależnej od autora uwidaczniają się preferencje w stosowaniu bądź unikaniu wymienionych części mowy, co potwierdzają dane

statystyczne i analiza błędów estymacji. Ze względu na frekwencje stosowania różnych części mowy język podręczników do plastyki jest bardziej zróżnicowany niż język podręczników do muzyki – niektóre podręczniki do plastyki mają odmienne frakcje wszystkich czterech grup fleksyjnych (nie stwierdzono takiej zależności w przypadku podręczników do muzyki, w których różnice są statystycznie nieistotne).

Odmienność języka omawianych podręczników najdobitniej obrazuje porównanie udziałów poszczególnych części mowy w grupie kategorii nieodmiennych (grupa IV). Obserwuje się duży rozrzut np. frekwencji przysłówków zarówno w podręcznikach do muzyki (11,70%), jak i plastyki (11,84%). Obecność przyimków oraz spójników także należy do wyznaczników stylu autora – jest ona związana z preferowanym skomplikowaniem składniowym wypowiedzi. Nieobecność wykrzykników w znakomitej większości podręczników wynika ze swoistości stylu dydaktycznego oraz specyfiki gatunku dydaktycznego, do którego przynależy podręcznik. Również brak imiesłowu przysłówkowego uprzedniego w analizowanych próbach losowych potwierdza najprawdopodobniej zanikanie tej kategorii czasownika we współczesnej polszczyźnie¹⁰⁵.

Analiza statystyczna słownictwa prowadzi do wniosku, że teksty w podręcznikach do muzyki i plastyki charakteryzują się bardzo wysokim udziałem słowoform rzeczownikowych i przymiotnikowych w porównaniu z czasownikami i przysłówkami. Najwyższe wskaźniki nominalności (3,05 i 2,98) mają podręczniki M10 i M9, natomiast najniższe – podręczniki P2, P4 i M7 (odpowiednio: 2,02, 2,07 i 2,11). Wskaźnik nominalności nieznacznie przewyższający 3 charakteryzuje teksty naukowe, a więc niektóre podręczniki są zbyt trudne dla ucznia szkoły podstawowej. Można jednak ułatwić uczniowi lekturę przez zwiększenie udziału czasowników – przekaz stałby się wówczas bardziej dynamiczny i podobny do języka mówionego.

Nominalność tekstów podręczników do muzyki i plastyki jest związana z obecnością rzeczowników abstrakcyjnych, w tym zapożyczeń, które utrudniają odbiór wypowiedzi i są „najgroźniejsze dla czytelników mniej wykształconych”¹⁰⁶ (a przecież uczeń szkoły podstawowej taki jest). Niektórych abstraktów (np. terminów w warstwie niezależnej od autora) nie można pominąć, natomiast frakcja rzeczowników odczasownikowych w tekście podręcznika powinna być jak najmniejsza. W badanych podręcznikach często treść, którą można wyrazić za pomocą zdań złożonych, kondensuje się za pomocą rzeczowników odczasownikowych (nierazko w funkcji podmiotu, co dodatkowo komplikuje percepcję) w schemacie zdania pojedynczego. Wiele takich zdań można zastąpić zdaniami z osobową formą czasownika w taki sposób, by przekaz pozostał obiektywny

¹⁰⁵ Potwierdzają to m.in. słowniki frekwencyjne współczesnej polszczyzny. Imiesłów przysłówkowy uprzedni jest jednak ciągle obecny w polszczyźnie mieszkańców Wileńszczyzny.

¹⁰⁶ M. KNIAGINOWA, W. PISAREK: *Język wiadomości prasowych...*, s. 101.

i zwięzły, ale jednocześnie stał się bardziej przystępny i atrakcyjny dla odbiorcy.

Analiza języka badanych tekstów pod względem ilościowym i jakościowym prowadzi do wniosku, że w wielu podręcznikach przekazywanie wiedzy nie jest dostosowane do możliwości percepcyjnych uczniów klas IV–VI. Biorąc pod uwagę coraz mniejsze zainteresowanie młodego pokolenia słowem pisanym, trudności z płynnym czytaniem, a także czytaniem ze zrozumieniem (funkcjonalny analfabetyzm), należy wyjątkowo starannie dobierać środki językowe, by osiągnąć zamierzony cel. Sprawność stylistyczna autorów podręczników ma ułatwiać uczniom zrozumienie tekstu, a następnie przyswojenie treści. Podstawowym kryterium oceny języka podręcznika powinna być jego czytelność i poprawność, by to, *jak się pisze*, pozwoliło uczniowi skupić się na tym, *o czym się pisze*.

4. Podstawowe komponenty informacyjne w podręcznikach do muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej

Jeden z najważniejszych celów każdego podręcznika stanowi przekazywanie odbiorcy (uczniowi) wiedzy z przedmiotu szkolnego w zakresie określonym przez podstawę programową. Postrzeganie rzeczywistości przez ucznia jest kształtowane przez pojęcia (terminologia specjalistyczna właściwa dla określonej dziedziny nauki), fakty (zarówno wydarzenia historyczne, jak i prawa przyrody czy informacje normatywne), działania (zadania, polecenia do wykonania w klasie lub w domu) oraz opinie (wyrażone w tekście przez nadawcę lub ewokowane u odbiorcy)¹.

W tym rozdziale przedstawione zostaną sposoby prezentowania terminologii oraz faktów z muzyki i sztuki w podręcznikach dla uczniów z klas IV–VI szkoły podstawowej².

4.1. Sposoby wprowadzania nowej terminologii

Aby uczeń mógł poszerzać swoją wiedzę i umiejętności związane z danym przedmiotem szkolnym, musi poznać zespół fachowych terminów na oznaczenie pojęć właściwych dziedzinie nauki czy sztuki³. Pojęcia, rozumiane jako znaczenie nazwy lub sposób interpretacji konkretnego wyrażenia, kształtują się z reguły wcześniej niż odpowiadające im elementy językowe⁴. Powszechną prak-

¹ Takim komponentom treściowym podręcznika szkolnego J. Nocoń przypisuje „status tekstowych motywów dydaktycznych”, którym (w różnych zakresach) przysługuje funkcja poznawcza, kształceniowa i motywacyjna. Zob. J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 113.

² Zastosowano klasyfikację językowej realizacji pojęć i faktów przedstawioną w monografii J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 116–132.

³ P. KRZYŻANOWSKI: *O rodzajach definicji i definiowaniu w lingwistyce*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1993, s. 387–400.

⁴ *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Red. K. POLAŃSKI. Wrocław 1993, s. 405.

tyką w nauczaniu jest kształtowanie w pierwszej kolejności pojęć, a następnie wprowadzanie terminów, czyli leksemów lub związków frazeologicznych używanych „w określonej dziedzinie wiedzy lub działalności ludzkiej w odniesieniu do obiektów specyficznych (zarówno obiektów materialnych, jak i pojęć) dla tej dziedziny w sposób – w założeniu – ścisły i jednoznaczny. Ścisłość i jednoznaczność terminu uzyskuje się przez podanie jego definicji”⁵. Zatem kategoria pojęcia jest nadrzędna w stosunku do kategorii terminu i definicji.

W klasach IV–VI należy w nauczaniu kłaść nacisk na właściwe kształtowanie pojęć – nauka „nie może obejść się bez terminów i definicji. We współczesnej edukacji każą natomiast unikać jednych i drugich. Autor musi więc tak pisać, by nie uroniwszy nic z rzeczowości prezentacji i ścisłości rozumowania, nie popaść w wielce naganny scjentyzm. Musi także strzec się przed nadmierną faktografią”⁶. Sposób wprowadzania terminów i pojęć (używanych synonimicznie przez niektórych autorów)⁷ w podręczniku powinien być dostosowany do możliwości poznawczych i intelektualnych ucznia oraz danego poziomu edukacji. Należy także uwzględnić kompetencje językowe młodego odbiorcy, a więc np. nie wszystkie terminy powinny być wprowadzane przez ścisłe definicje (w logice wyodrębniono kilka rodzajów definicji). Wiele pojęć wymaga obszernych wyjaśnień, przykładów i interpretacji⁸, zatem konieczne jest rozważenie językowej realizacji wprowadzania pojęć, terminów i definicji.

Przy definiowaniu terminów w różnych dziedzinach naukowych najczęściej stosuje się definicję równościową⁹, w której *definiendum* i *definiens* są sobie równe lub równoważne. Taka definicja pozwala wyeliminować wyrażenie definiowane (*genus proximum* i *differentia specifica*) z dowolnego kontekstu przez zastąpienie go członem definiującym.

Definicje równościowe (postaci *definiendum* = *definiens*) znajdują się w każdym z badanych podręczników do muzyki i plastyki. Ten sposób definiowania jest dominujący. W badanych tekstach definicje równościowe¹⁰ mają zasadniczo trzy konstrukcje składniowe.

⁵ Ibidem, s. 555–556.

⁶ J. KOWALIKOWA: *Podręcznik szkolny z perspektywy autora*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 73.

⁷ Zob. *Słownik i semantyka. Definicje semantyczne*. Red. E. JANUS. Wrocław 1975, s. 122. Definicja pojęcia w *Słowniku współczesnego języka polskiego* to ‘abstrakcyjne, istniejące w myśli odbicie ogólnych właściwości rzeczy i zjawisk, powstające w wyniku uogólnienia tych właściwości; myślowy odpowiednik nazwy’ (T. 2, s. 84), natomiast *termin* to ‘wyraz lub połączenie wyrazowe o specjalistycznym, ściśle wyznaczonym i jednoznacznym znaczeniu, używane w różnych dziedzinach wiedzy i działalności człowieka’ (T. 2, s. 422).

⁸ Zob. S. GAJDA: *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole 1990, s. 23.

⁹ Definicję równościową nazywa się także definicją normalną albo pełną. Zob. *Mała encyklopedia logiki*. Red. W. MARCISZEWSKI. Wrocław 1988, s. 40.

¹⁰ Zgodnie z przyjętą w pracy zasadą, wszystkie cytaty zostały przytoczone w wersji oryginalnej (dotyczy to zarówno poprawności językowej, jak i sposobu wyróżniania elementów w zdaniu).

Model prototypowy ma postać: „*definiendum* to *definiens*”, przy czym wyraz definiowany najczęściej jest wytłuszczony¹¹, np.:

Takt to najkrótszy odcinek w utworze oznaczany na pięciolinii dwiema pionowymi kreskami (M2, s. 15).

Hymn to uroczysty i podniosły utwór poetycki lub oparty na nim utwór muzyczny, sławiący Boga, bohaterów czy wielkie idee (M3, s. 35).

Skala głosu to odległość między najniższym a najwyższym dźwiękiem, jaki potrafisz zaśpiewać (M4a, s. 13).

Pastorałki to ludowe utwory bożonarodzeniowe, często utrzymane w tanecznym i żartobliwym charakterze (M5b, s. 58).

Pauza to muzyczna cisza (M6a, s. 15).

Rytm to jeden z najważniejszych elementów muzyki, porządkuje czas trwania dźwięków (M7a, s. 31).

Barwy dopełniające to pary barw podstawowych i pochodnych, które najbardziej ze sobą kontrastują (P1, s. 28).

Martwa natura to kompozycja, na którą składają się przedmioty, najczęściej ustawione na stole (P2, s. 17).

Farba to substancja, która składa się z barwnika w postaci proszku i materiału łączącego zwanego spoiwem (P3a, s. 26).

Plakat to duży druk, który reklamuje różne wydarzenia, działania, akcje (P5, s. 124).

Frotaż to technika plastyczna polegająca na położeniu papieru na rozmaite przedmioty i pocieraniu go z wierzchu ołówkiem lub kredką – w ten sposób uzyskuje się odcisk tych przedmiotów (P6a, s. 21).

Możliwa jest także zmiana kolejności członów, czyli „*definiens* to *definiendum*”:

Obrazy pokazujące wydarzenia z dziejów państw i narodów to **malarstwo historyczne** (P4, s. 130).

Ten zabieg stylistyczny zapobiega rutynowemu czytaniu tekstu i wprowadza różnorodność, ale stosowany jest rzadko, ponieważ wymaga od ucznia większego skupienia uwagi (rozkojarzony czytelnik prawdopodobnie będzie musiał przeczytać zdanie dwukrotnie). Wydaje się, że wyróżnienie graficzne członu definiowanego jest konieczne, ponieważ sprzyja ono interpretacji wspomnianego wypowiedzenia jako definicji. Należy zauważyć, że termin definiowany występuje w formie mianownikowej, ale może też być w narzędniku, gdy poprzedza go czasownik wprowadzający *nazywamy*:

Takie przestarzałe, wyszłe z użycia formy językowe nazywamy **archaizmami** (M8c, s. 87).

¹¹ Niekiedy cała definicja wyróżniona jest pogrubionym pismem, by wyeksponować określoną treść, a nie tylko samo *definiendum*.

Sposób wykonywania dźwięków nazywamy **artykulacją** (M10b, s. 36).

Sposób położenia farby, od którego zależy taka lub inna powierzchnia plamy, nazywamy **fakturą** (P7, s. 32).

Trzecia z możliwych konstrukcji składniowych definicji równościowej realizowana jest za pomocą słów wprowadzających: *jest, służy do, oznacza się* itp.:

Balet jest utworem muzyczno-scenicznym, w którym treść (libretto) opowiedziana jest tańcem i muzyką (M1a, s. 37).

Znakiem graficznym dźwięku jest **nota**, z kolei ciszę oznacza się **pauzą** (M9, s. 22).

W ostatnim przykładzie podano dwie definicje (dwóch terminów) w jednym zdaniu złożonym. Nie zaburza to percepcji ucznia, ponieważ obie definicje są bardzo zwarte, a dodatkowo zasada kontrastu (dźwięk – cisza) uzasadnia ich połączenie w jednym zdaniu.

Warto zauważyć, że w podanych przykładach zdania są rozbudowane semantycznie i syntaktycznie (wypowiedzenia zawierają co najmniej dziesięć wyrazów), z wyjątkiem przytoczonych definicji pauzy czy artykulacji, które są bardzo zwarte – zgodnie z kryterium ekonomiczności języka¹². Definicje równościowe obecne są również we wszystkich podręcznikowych słownikach umieszczanych na końcu poszczególnych rozdziałów lub książek. Hasła słownikowe mają postać „*definiendum – definiens*”. Zbiór terminów i ich definicji umieszczony został na końcu książki w podręcznikach M2, M5, M6, M8, M9, P1, P2, P3, P4, P5, P8. Objasnienia pojęć pojawiających się w tekście zebrane są na końcu każdego rozdziału jedynie w podręczniku M3, w podręcznikach M2 i M10 na marginesie bocznym, a na dole strony w podręcznikach M7 i P8. Warto odnotować, że ze słownika całkowicie zrezygnowali autorzy aż czterech podręczników: M1, M4, P6, P7.

Objasnienia terminów muzycznych i plastycznych mogą mieć również formę dopowiedzenia definicyjnego. Definicja równościowa jest wtedy uzupełniona o synonim wyrazu definiowanego. Wprowadza się go za pomocą słów: *czyli, inaczej, zwany* itp., czasem synonim umieszczany jest w nawiasie lub między przecinkami (myślnikami). Przeważnie termin obcy następuje po terminie rodzimym, co mogłoby sugerować, że dla autora podręcznika ważne jest, by uczeń poznał i stosował polską terminologię, jako bliższą mu i bardziej zrozumiałą, np.:

Chóry zawodowe, czyli profesjonalne, składają się z wykształconych muzyków – śpiewaków (M5a, s. 87).

¹² Zob. W. PISAREK: *Kryteria poprawności środków językowych*. W: *Encyklopedia języka polskiego*. Red. S. URBAŃCZYK. Wrocław 1994, s. 174.

Ze zmieszania barwy czerwonej z żółtą uzyskuje się barwę pomarańczową (oranż) (P6a, s. 28).

Kształt, inaczej określany jako forma, to zewnętrzny wygląd przedmiotu (P1, s. 54).

Głośność, inaczej **dynamika**, mówi o sile dźwięków (M2, s. 18).

Takie rzeźby, które częściowo wystają z płaszczyzny, nazywa się **płaskorzeźbami**, czyli **reliefami** (P5, s. 78).

W przytoczonych definicjach termin obcy jest traktowany fakultatywnie (zwłaszcza gdy nie jest dodatkowo wyróżniony graficznie, jak w trzech pierwszych przykładach) lub jego przyswojenie przez ucznia autorzy uznają za równie ważne (wyróżnienie graficzne zwraca uwagę odbiorcy na rodzimy i obcy termin). W niektórych definicjach termin rodzimy jest podany jako pierwszy, ale wyróżniony graficznie jest tylko termin obcy, przez co czytający może uznać go za ważniejszy, np.:

Skarbnicą dorobku każdego narodu jest kultura ludowa, określana mianem **folkloru** (M6b, s. 69).

Melodię często urozmaica muzyka towarzysząca, określana jako **akompaniament** (M9, s. 40).

Charakterystyczną cechą sztuki dekoracyjnej są motywy zdobnicze, czyli **ornamenty** (P4, s. 153).

Wszystkie elementy muzyki składają się na budowę utworu muzycznego, czyli na jego **formę** (M10b, s. 51).

Techniką dającą bardzo interesujące efekty plastyczne jest przecierka, zwana (z języka francuskiego) **frotażem** (P7, s. 15).

Treść przedstawienia – zwaną **librettem operowym** – tworzy pisarz (M4b, s. 66).

W dopowiedzeniach definicyjnych kolejność synonimów terminologicznych może być odwrotna (w podręcznikach do muzyki i plastyki taka kolejność jest zdecydowanie rzadsza). Najpierw podany jest termin obcy, a potem rodzimy. Jeżeli w definicjach tych graficznie wyróżniony jest jeden termin, to jest to termin obcy:

PEJZAŻ, inaczej krajobraz, to widok natury, niekiedy z fragmentem zabudowy lub miasta (P8a, s. 20).

Dobrze zaprojektowane dzieło architektoniczne jest **funkcjonalne**, czyli praktyczne (P5, s. 69).

Rezonans (inaczej **oddźwięk**, **echo**) to zjawisko wzrostu drgań ciała sprężystego pobudzanego przez źródło dźwięku (M3, s. 103).

Muzyka ludowa zachowała się dzięki etnografom – zbieraczom folkloru, którzy wędrowali po kraju i skrzętnie zapisywali to, co zaobserwowali i usłyszeli (M8b, s. 13).

Charakterystyczną cechą dla dziedzin artystycznych jest występowanie założeń terminologicznych z języków: włoskiego, francuskiego, angielskiego. Użycie terminu zapożyczonego w podręczniku do szkoły podstawowej wymaga zatem, zdaniem autorów, podania jego polskiego odpowiednika bądź etymologii wyrazu. Dodanie polskiego synonimu należy do zabiegów dydaktycznych, które pozwalają uczniowi lepiej zrozumieć definicję przez zestawienie nowo poznawanej rzeczywistości z rzeczywistością już znaną¹³. Przy okazji uczeń może wzbogacić swoje słownictwo¹⁴.

Niektóre definicje bez podania synonimów miałyby postać *ignotus per ignotum*, np.:

WARIACJE (z języka łacińskiego *variatio* – **różnica, zmiana**) to nazwa utworu muzycznego, w którym na początku pojawia się **TEMAT** (**wzór** – może nim być dowolna **melodia** lub **rytm**), a potem kilka, a czasem nawet kilkanaście **WARIACJI**, czyli **wariantów tematu** (M7d, s. 28).

W przytoczonym wypowiedzeniu zawarto definicje aż trzech terminów: *wariacji*, czyli utworu muzycznego, *tematu* oraz *wariacji* jako wariantu tematu. Jest to jedna z najtrudniejszych definicji wynotowanych z podręczników do muzyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej (*definiens* i *definiendum* zawierają nieznane uczniowi słowo *wariacje*, użyte w dwu różnych znaczeniach).

Autorzy podręczników M1 i P2 w definicjach nie używają synonimów. Co więcej, w podręczniku P2 nie ma ich również w definicjach podawanych w *Słowniczku* umieszczonym na końcu podręcznika. Bardzo rzadko dopowiedzenia definicyjne pojawiają się w podręcznikach M5, M8, P6. Wprawdzie w tych podręcznikach są synonimy terminów specjalistycznych, ale najczęściej występują one w kolejnych zdaniach w danym akapicie lub rozdziale. Może to wpłynąć negatywnie na proces poznawczy, ponieważ odbiorca tekstu niekoniecznie jest w stanie zorientować się, że dwa różnie brzmiące terminy odnoszą się do tego samego pojęcia.

Braku synonimów nie należy jednak uważać za wadę podręcznika – zwłaszcza w tekstach przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych. Zdaniem ekspertów, którzy od lat analizują podręczniki pod względem językowym, „najwięcej kłopotów przysparzają synonimy terminologiczne: termin obcojęzyczny i jego polski odpowiednik. Umieszczenie terminu synonimicznego w nawiasie [...] dezorientuje ucznia; nie wie on, czy termin w nawiasie jest obowiązkowy,

¹³ Zob. J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 118.

¹⁴ Podobnie należałoby objaśniać regionalizmy pojawiające się w utworach muzycznych zamieszczanych w podręcznikach. Zob. M.T. MICHAŁEWSKA: *O konieczności wprowadzania dialektologii w kształceniu nauczycieli nauczania początkowego*. W: *Dialektologia jako dziedzina językoznawstwa i przedmiot dydaktyki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Karolowi Dejniewi*. Red. S. GALA. Łódź 2002, s. 341–344; A. ŁOBOS: *Wprowadzanie elementów dialektologii w edukacji regionalnej dzieci wczesnoszkolnych*. W: *Dialektologia...*, s. 295–301.

czy fakultatywny; czy w nawiasie podano oficjalny synonim terminu, czy synonim używany w nieoficjalnym języku zawodowym. Tam, gdzie nie jest to konieczne, radzimy rezygnować z podawania synonimów terminologicznych¹⁵. Czasami jednak podanie synonimów terminologicznych jest konieczne, np. gdy jednakowo często używa się dwóch polskich terminów:

Perspektywa malarska, zwana również **barwną**, powstaje dzięki dobraniu odpowiedniego zestawu kolorów oraz rozplanowaniu ich na płaszczyźnie w sposób wywołujący złudzenie przestrzeni (P3b, s. 48).

Wyraz określany (*perspektywa*) jest doprecyzowany dwoma popularnymi (i poprawnymi) wyrazami określającymi (*malarska, barwna*).

Podręcznik P8 ma warstwę definicyjną znacznie różniącą się od pozostałych podręczników. Definicje są umieszczone z reguły w słowniczku pod tekstem podstawowym, na kolorowej apli, w sekcji *Pojęcia i trudne wyrazy*. Są one powtórzone w tej samej postaci w *Słowniku* na końcu książki. Słownictwo specjalistyczne, wyróżnione pogrubionym drukiem, przeważnie nowe dla ucznia, występuje w tekście głównym, często w funkcji różnych części zdania i bez wyjaśnienia znaczenia. Ten sposób wprowadzania terminów wdraża młodego człowieka do samodzielnego korzystania ze słowników i leksykonów w przyszłości.

Innym sposobem definiowania, stosowanym w podręcznikach szkolnych, jest peryfraza, polegająca „na omówieniu, zastąpieniu jakiegoś zjawiska, wydarzenia lub osoby bardziej rozbudowaną wypowiedzią”¹⁶. W tym celu stosuje się konstrukcje ze spójnikiem *czyli*, który wprowadza odcinek tekstu będący wyjaśnieniem terminu z pierwszego członu wypowiedzenia. W podobnej funkcji stosowane są myślniki lub nawiasy. W pierwszym członie wypowiedzenia termin naukowy jest umiejscowiony w ogólnym kontekście, a w drugim członie następuje jego doprecyzowanie, np.:

W kotłach, bębnach, bongosach czy kongach brzmi **membrana**, czyli napięta skóra lub sprężyste tworzywo sztuczne (M4a, s. 44).

Organista ma przed sobą manualy, czyli kilka klawiatur ułożonych schodkowo (M8c, s. 57).

Najczęściej [w akompaniamencie – dop. A.Ł.] używa się **trójdźwięku**, czyli współbrzmienia złożonego z trzech dźwięków (M9, s. 40).

Astronomiczna jesień rozpoczyna się od równonocy, czyli doby, w której noc i dzień trwają tak samo długo (M10, s. 7).

¹⁵ K. GAŚSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010, s. 35. Powyższe zalecenia sformułowano dla autorów podręczników dla szkół zawodowych, a zatem dla dużo młodszych uczniów dublety terminologiczne mogą stanowić o wiele większą przeszkodę w przyswojeniu pojęć.

¹⁶ *Słowniki współczesnego języka polskiego*. T. 2. Red. B. DUNAJ. Warszawa 1999, s. 31.

Odmianą kolażu jest **fotokolaż**, czyli układ elementów, w którym przeważają fotografie (P1, s. 49).

[Rysunek – dop. A.Ł.] Może być samodzielnym dziełem sztuki albo **szkicem**, czyli projektem obrazu, rzeźby, grafiki lub budynku (P5, s. 103).

Kompozycją idealnie zrównoważoną jest **kompozycja symetryczna**, czyli taka, której obie połowy po dwóch stronach osi obrazu są takie same lub bardzo do siebie podobne (P7, s. 43).

Aby smyczek mógł wydobyć dźwięk, włosie smaruje się specjalną **kalafonią** – twardą kostką żywicy (M3, s. 104).

Tworzenie rysunków przedstawiających plany budynków jest umiejętnością niezbędną w architekturze – dziedzinie zajmującej się projektowaniem budowli (P3a, s. 11).

Podstawowym krokiem w kujawiaku jest trójkrok chodzony (w jednym takcie wykonuje się trzy kroki taneczne) (M6a, s. 64).

Dzięki zastosowaniu peryfrazы definicja staje się bardziej przystępna, np.:

Utwór przeznaczony do wykonywania go przez różne instrumenty musi mieć określony zapis. To tak zwana **partytura** (M5a, s. 35).

Partyturę można więc zdefiniować jako: *określony zapis utworu przeznaczonego do wykonywania przez różne instrumenty*. Taka definicja, bardzo zbliżona w formie do haseł encyklopedycznych, jest stosunkowo trudna dla młodego odbiorcy, ponieważ zawiera dwa abstrakcyjne rzeczowniki odczasownikowe (*zapis* i *wykonywanie*) i dwa imiesłowy przymiotnikowe bierne (*przeznaczony* i *określony*). Autorka podręcznika zapisała definicję w dwóch zdaniach, używając orzeczenia *musi mieć*, dzięki czemu przekaz stał się nieco bardziej zrozumiały. Jest to jednak niewiele znacząca zmiana. Dopiero zastąpienie abstraktów i imiesłówów czasownikami uczyniłoby tekst bardziej czytelnym (mniej wyrazów trudnych) i komunikatywnym (czasowniki w formie osobowej), np.: *Jeżeli utwór wykonują różne instrumenty, to trzeba go zapisać w określony sposób. Ten zapis nazywamy partyturą*.

Peryfrazę stosuje się nie tylko w celu wprowadzenia terminu specjalistycznego z muzyki i sztuki, ale także dla wyjaśnienia innych terminów (*gaik*, *strzecha*, *gont*), np.:

Następnego dnia po topieniu marzanny odbywało się chodzenie z **gaikiem**, czyli zieloną, przyozdobioną kolorowo gałęzią iglastego drzewa (M7b, s. 44).

Polskie chaty prezentują znaczną różnorodność. Miały przeważnie niskie ściany i spadzisty dach ze słomy, czyli **strzechę**, albo też były kryte wąskimi deszczkami, zwanymi **gontem** (P6b, s. 63).

Wprowadzenie dodatkowych wyjaśnień ma na celu ukonkretnienie pojęcia, lecz zdania z peryfrazą z reguły są dłuższe niż przeciętne zdanie w tekście, np.:

Artysta za pomocą **impresjonistycznej techniki**, polegającej na malowaniu drobnymi barwnymi plamami, opowiada o słonecznym świetle, o odbiciach kształtów, zacierających się i falujących na tafli wody (P8a, s. 42).

Takie konstrukcje nie są zabiegiem stosowanym zbyt często w omawianych podręcznikach szkolnych, ponieważ obniżają czytelność tekstu (wzrasta indeks czytelności).

W badanych podręcznikach peryfrazą jako figura stylistyczna obecna jest w zdaniach definiujących lub opisujących inne pojęcia (czasami nie wprost), np.:

Frazy łączą się w **zdania muzyczne**, które są odcinkami melodii stanowiącymi jakąś całość (M2, s. 25).

Temat obrazu stawał się pretekstem do przestudiowania formy, czyli sposobu wykonania dzieła (P4, s. 101).

Mówimy o **wąskiej gamie barwnej**, czyli o użyciu przez artystę niewielu barw podobnych do siebie, o podobnej temperaturze (zimne lub ciepłe) (P2, s. 53).

Niektóre z przytoczonych terminów (*fraza, forma, gama*) funkcjonują także w innych dziedzinach wiedzy lub polszczyźnie ogólnej. Z tego względu uczeń korzystający z podręcznika (na lekcji lub w domu) powinien mieć świadomość tej wieloznaczności. Jednocześnie wskazane byłoby uzmysłowienie mu analogii między homonimami. W badanych podręcznikach nie uwypuklono tego typu podobieństw i różnic, które mogłyby prowadzić do niewłaściwego rozumienia pojęcia. Aby uniknąć nieporozumień w tym zakresie, samodzielnej lekturze powinien towarzyszyć odpowiedni komentarz nauczyciela.

Między niektórymi pojęciami zachodzą relacje hierarchiczne: pojęcie nadrzędne tworzy klasę (zbiór skończony lub nieskończony), której elementami są pojęcia podrzędne (elementy tego zbioru). Jeśli termin nadrzędny obejmuje niewielką liczbę terminów podrzędnych, to można go wprowadzić, stosując wyliczenie definicyjne. Do wyliczeń definicyjnych, wynotowanych z badanych podręczników do kształcenia artystycznego w klasach IV–VI, należą:

Naród polski poprzez wieki stworzył wiele pieśni i tańców regionalnych oraz pięć tańców narodowych. Są to: **polonez, krakowiak, mazur, oberek i kujawiak** (M1a, s. 20).

Możemy jednak wymienić także pięć tańców znanych w całej Polsce. Są to **polskie tańce narodowe**: mazur, polonez, krakowiak, oberek i kujawiak (M10a, s. 92).

Folklor to twórczość ludowa w różnych postaciach, na przykład: bajki, podania, przysłowia, pieśni, tańce, instrumenty muzyczne, stroje, rękodzieło, zwyczaje, obrzędy (M7b, s. 84).

Nieprzypadkowe, harmonijne zestawienie barw nazywamy **gamą barwną** lub kolorystyczną. Istnieją różne gamy barwne, na przykład zimna, ciepła, szeroka i wąska (P1, s. 32).

Wiedzą już, że do **barw czystych** należą barwy podstawowe i pochodne, tzn. czerwona, żółta, niebieska, pomarańczowa, zielona, fioletowa (P6b, s. 19 oraz P7, s. 19).

Rodzinę **instrumentów smyczkowych** stanowią **skrzypce, altówka, wiolonczela i kontrabas** (M5a, s. 103).

[...] **Barwy ciepłe** to barwy ognia – czerwienie, pomarańcze, żółcienie; natomiast **barwy zimne** to barwy wody – różne rodzaje błękitu i zieleni (P8b, s. 71).

W podręcznikach do muzyki i plastyki przeważnie najpierw podawany jest termin nadrzędny, a następnie terminy podrzędne, które są wprowadzane przez: dwukropek, myślnik, *tzn.*, *na przykład* lub *np.*, *stanowią*. Możliwe są również konstrukcje kilkuzdaniowe (bardziej czytelne):

Do zapisu na pięciolinii podwyższeń i obniżen dźwięków używa się specjalnych znaków, które nazywa się **znakami chromatycznymi**. Należą do nich krzyżyk, bemol i kasownik. Te znaki umieszcza się przed nutą (M2, s. 21).

Największym zespołem instrumentalnym jest **wielka orkiestra symfoniczna**. W jej skład wchodzi instrumenty wszystkich grup: strunowe, dęte oraz perkusyjne (M9, s. 142).

Dziecko w wieku 11–12 lat jest w stanie przyswoić sobie w ten sposób pojęcia naukowe, jednak pojęcia spontaniczne (poznane wcześniej od naukowych) tworzą się w jego umyśle w innej kolejności: najpierw dziecko poznaje szczegóły, które następnie uogólnia¹⁷. Z tego powodu uzasadnione są konstrukcje, które rozpoczynają się od wyliczenia terminów podrzędnych:

Punkty, linie i plamy barwne są środkami, za pomocą których można wyrażać swoje pomysły, myśli i nastroje, dlatego nazywane są **środkami artystycznego** lub **środkami plastycznego wyrazu** (P4, s. 16).

Kolory zielony, niebieski, fioletowy i ich odcienie odczuwamy jako chłodne, kojarzące się z wodą, lodem. Są to **barwy zimne** (P5, s. 23).

Wyliczenie najważniejszych cech nowego pojęcia, jego umiejscowienie w szerszym kontekście mogą być także pretekstem do wprowadzenia nowego terminu:

Samba to popularny ludowy taniec brazylijski, w rytmie parzystym, tańczony w szybkim tempie (M6a, s. 54).

Wycinanka polska przybierała różne formy: proste, wycięte z arkusza, symetryczne, uzyskane ze złożenia arkusza, rytmiczne, wielokrotnie składane, wyklejanki z kolorowych elementów tworzących motyw lub kompozycję (P3a, s. 48).

¹⁷ L.S. WYGOTSKI: *Rozwój myślenia i tworzenia pojęć w okresie dorastania*. W: *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Red. A. BRZEZIŃSKA, M. MARCHOW. Poznań 2002, s. 252.

Ruchy taneczne [w kujawiaku – dop. A.L.] są wolne, posuwiste, pary spokojnie się obracają i lekko kołyszą (M8a, s. 73).

W zależności od epoki, w jakiej powstała, rzeźba pełniła bardzo różne funkcje: religijną [...]; polityczną [...]; dekoracyjną [...]; historyczną – była wyrazem pamięci (pomniki, nagrobki); odgrywała samodzielną rolę dzieła sztuki (P2, s. 23).

Plakaty, komponowane przez wielu wybitnych artystów, informują nas o filmach wyświetlanych w kinach, o przedstawieniach teatralnych, o wystawach sztuki, a także o towarach oferowanych przez handel (tak zwane plakaty reklamowe) (P7, s. 64).

Musical to spektakl muzyczny, wystawiany w teatrze, który łączy muzykę, piosenki, dialogi mówione i taniec (M3, s. 203).

Skrzypce należą do grupy instrumentów strunowych, w których dźwięk otrzymuje się przez pocieranie struny smyczkiem. Skrzypce są najmniejsze w rodzinie smyczkowych. Można z nich wydobyć dźwięki o najwyższym brzmieniu (M4a, s. 22).

Definicyjne wyliczenie cech rzadko ograniczone jest do jednego zdania pojedynczego (zbyt długie zdanie byłoby nieczytelne). Częściej są to zdania złożone lub kilka zdań.

Nie zawsze wyliczenie definicyjne stosowane w podręcznikach dokładnie wyjaśnia termin naukowy. W umyśle ucznia tworzy się pojęcie klasy abstrakcji – wie on, jakie tańce są tańcami narodowymi (ale nie wie, dlaczego zaliczono je do tej grupy) albo które barwy są barwami podstawowymi (musi przyjąć do wiadomości, że tak je po prostu nazwano). Wyjątkiem jest przykład z podręcznika P8, w którym w tekście oprócz wyliczenia konkretnych barw wyjaśniono, że barwy ciepłe kojarzą się z ogniem, a zimne – z wodą. Z innych przykładów wynika, że wyliczenie cech charakterystycznych pozwala uczniowi, między innymi, odróżnić kujawiaka od samby czy też dowiedzieć się, w jakim celu tworzy się rzeźby, a w jakim plakaty. Takie podejście można uznać za propedeutykę precyzyjnej wiedzy – ściśle definicje uczeń pozna na późniejszym etapie kształcenia.

W podręcznikach, zwłaszcza przeznaczonych dla uczniów szkoły podstawowej, stosowanym zabiegiem dydaktycznym jest także wprowadzanie terminu naukowego bez podawania jego w miarę ścisłej definicji. Sposoby prezentowania pojęć zaliczane do grupy metod niedefinicyjnych (opis prezentacyjny, przykład wyjaśniający, analogia wyjaśniająca) opierają się na mechanizmach konstruowania minisekwencji kognitywnych (ekwiwalencja, kolekcja, opozycja) skupionych wokół treści omawianego pojęcia¹⁸.

Najczęściej w segmentach informacyjnych pojawia się analogia, głównie do życia codziennego, tak bliskiego dziecku. Poprzez analogię obrazowo wyjaśniane

¹⁸ J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 121. O kolekcji jako zespole składników przestrzeni poznawczej zob. też: M. Wojtak: *O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu*. „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs” 2011, nr 4, s. 69–78.

są pojęcia abstrakcyjne. Autorzy odwołują się w nich do konkretnych przykładów, znanych uczniowi z obserwacji otaczającej go rzeczywistości. Takimi przykładami analogii są:

Przecież Wam, młodym Polakom, zależy, by wiedzieć, jak żyli, jak się ubierali, jak się bawili, co śpiewali Wasi dziadkowie, babcie, prababce, pradziadkowie. Oni są Waszymi korzeniami, a czy drzewo może żyć bez korzeni? Wy przecież wyrastacie z tych korzeni, jesteście częścią ich życia. Niemożliwe jest oderwanie się od **przeszłości, tradycji**, od dawnej **kultury**. Jedną z najcenniejszych pereł kultury polskiej jest właśnie muzyka ludowa (rozdział *Polska muzyka ludowa*, M1b, s. 9).

Kiedy z kimś rozmawiamy, pewne rzeczy mówimy głośno, a inne – cicho. Głośno wydajemy rozkazy, kogoś wołamy, krzyczymy ze strachu lub z radości. Cichutko szepczemy komuś, że go kochamy, grzecznie prosimy o coś rodziców, mówimy na ucho kolegom jakąś tajemnicę. Natężenie naszego głosu dodaje znaczenia informacjom, które przekazujemy. W muzyce jest podobnie. Jej natężenie, głośność to dynamika (rozdział *O muzyce cichej i głośnej*, M5a, s. 52)¹⁹. Podział wartości rytmicznych można porównać do krojenia pizzy. Całej nucie odpowiada jedna pizza. Dwie półnuty są jak dwie połówki, a cztery ćwierćnuty – jak cztery ćwiartki pizzy. Jeśli podzielimy ją na jeszcze mniejsze, równe kawałki, powstanie osiem części, a przy kolejnym podziale – szesnaście. Gdybyśmy jedli wszystkie kawałki po kolei albo całą, niepokrojoną pizzę na raz – trwałoby to tak samo długo. Zjedzenie dwóch ćwiartek zajmie dokładnie tyle czasu, ile spożycie jednej połówki pizzy. W muzyce jest podobnie: na zaśpiewanie dwóch ćwierćnut potrzeba tyle samo czasu, ile na wykonanie jednej półnuty (rozdział *Rytm i metrum*, M9, s. 23).

Przyjrzyjcie się zdjęciom przedstawiającym owoce i kwiaty. Są ciekawie ułożone, czyli tworzą **kompozycję**. W przyrodzie także możemy dostrzec różne kompozycje. Na obu skrzydłach motyla zobaczymy taki sam wzór, jakby odbity w lustrze. W parku – drzewa rosnące w regularnych odstępach (rozdział *Kompozycja*, P5, s. 55).

W rytmicznych układach kompozycyjnych zawsze panuje harmonia i równowaga, łączy się to z jeszcze jedną cechą tych kompozycji, a mianowicie symetrią. **Kompozycja symetryczna** ma taką właściwość, że gdy przez jej środek przeprowadzimy linię, tak zwaną oś symetrii, po obu stronach obraz będzie taki sam lub bardzo podobny. Zwróć uwagę, że wszystkie żywe stworzenia są symetryczne, wystarczy spojrzeć w lustro, aby się o tym przekonać. Gdy wzdłuż linii nosa

¹⁹ Dynamika, według definicji encyklopedycznej, specjalistycznej, to „natężenie brzmienia i jego gradacji: kontrasty forte (głośno) i piano (cicho), fortissimo (bardzo głośno), pianissimo (bardzo cicho), mezzoforte (wym. medzoforte) i szereg innych pośrednich niuansów, crescendo (stopniowe narastanie siły brzmienia), diminuendo (stopniowe ściszenie brzmienia), sforzato (nagły mocny akcent) itp. [...]”. Zob. J. EKIERT: *Encyklopedia. Bliżej muzyki*. Warszawa 2006, s. 113. Słownikowe rozumienie dynamiki: „dział wiedzy muzycznej obejmujący problemy związane z głośnością dźwięków w utworach muzycznych”. *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 1. Red. B. DUNAJ. Warszawa 1999, s. 212.

poprowadzisz oś, zaobserwujesz, że Twoja twarz jest symetryczna względem tej osi. Symetryczne są zwierzęta, owady i rośliny. Zasadę symetrii stosują też konstruktorzy pojazdów, gdyż wiedzą, że jest ona niezbędna dla utrzymania równowagi. Symetria umożliwia sprawne poruszanie się zarówno pojazdów, jak i istot żywych. Wystarczy, że przypomnisz sobie, jak porusza się człowiek, który skrzył nogę w kostce (rozdział *Symetria w kompozycji*, P4, s. 48).

Chociaż w podręczniku P5 nie zdefiniowano, co to jest kompozycja, uczeń na podstawie tekstu i analizy zamieszczonych obok fotografii może zorientować się, że jest to pewien przemyślany układ elementów, często charakteryzujący się jakąś regularnością lub naśladujący przyrodę. Podobnie postąpili autorzy podręcznika P4 – nie podali definicji symetrii²⁰; termin ten był wprowadzany (ale nie był zdefiniowany) już na etapie edukacji wczesnoszkolnej²¹. Jest to ciekawy przykład interpretowania pojęcia za pomocą analogii: zwrócono uwagę czytelnika na podobieństwa między istotami żywymi oraz między światem przyrody a światem techniki. Podkreślono także znaczenie symetrii za pomocą przykładu wyjaśniającego, mówiącego o tym, jakie konsekwencje wiążą się z utratą symetrii (chód kulejącego człowieka). Podobne rozważania o symetrii (choć nieco uboższe) prowadzą autorzy podręcznika P7 (na s. 43).

W podręczniku M9 podział wartości rytmicznych porównano do jedzenia pizzy. Przytoczony opis pizzy i jej konsumpcji (a więc tłumaczenie oczywistych dla ucznia czynności oraz czasu ich trwania) obejmuje aż sześć zdań, co kontrastuje z jednym zdaniem na temat wartości nut. Dodatkowo przekaz jest wzmocniony przez zamieszczony obok rysunek pizzy podzielonej na kawałki.

W innym przykładzie przedstawiono analogię między pojęciami pochodzącymi z dwóch dyscyplin naukowych – porównano wartości muzyczne do wiedzy językoznawczej, odwołując się do znajomości takich pojęć, jak: sylaba, wyraz, zdanie. Podobna analogia, wzmocniona wyliczeniami definicyjnymi, jest także w innym fragmencie tekstu:

Materiałem do budowy dzieł literackich (wierszy, opowiadań, powieści) są sylaby, które łączą się w słowa. Ze słów powstają zdania, które wyrażają myśli. Podobnie jest z muzyką. Na cały utwór składają się jego mniejsze i większe części połączone ze sobą. Najmniejszą częścią utworu muzycznego jest **motyw**. Motywy tworzą większe całości, czyli frazy. **Frazy** łączą się w **zdania muzyczne**, które są odcinkami melodii stanowiącymi jakąś całość (rozdział *Motyw, fraza, zdanie, okres*, M2, s. 25).

²⁰ Autorzy piszą o symetrii osiowej. W matematyce istnieją jeszcze pojęcia symetrii środkowej i płaszczyznowej, z czym zapoznają się uczniowie na odpowiednim etapie edukacji matematycznej.

²¹ Definicja symetrii osiowej jest wprowadzana na matematyce w klasach IV–VI, jednak dokładny czas realizacji tematu zależy od nauczyciela i wybranego przez niego podręcznika do matematyki.

Pojęcia w podręcznikach mogą być opisywane również przez zestawienie treści wobec siebie przeciwstawnych, np.:

Malarze wykonują plamy różnymi sposobami i za pomocą rozmaitych narzędzi. [...] Brzegi plamy mogą być ostre lub miękkie. Są plamy jednolicie ciemne, jasne albo o zmiennym natężeniu jasności i ciemności. Plama może mieć także zróżnicowaną powierzchnię (rozdział *Plama walorowa*, P1, s. 19; pod tekstem jest zamieszczony rysunek przedstawiający siedem różnych plam walorowych). Kompozycja statyczna charakteryzuje się bezruchem, uporządkowaniem elementów w kierunkach pionowych i poziomych [...]. Inny układ, za pomocą którego przedstawiamy ruch na płaszczyźnie lub w przestrzeni, nazywamy kompozycją dynamiczną. [...] W kompozycji statycznej dominują kierunki pionowe i poziome, natomiast kompozycja dynamiczna charakteryzuje się liniami ukośnymi, kontrastem i asymetrią (rozdział *Kompozycja*, P3b, s. 41; na tej stronie zamieszczone są reprodukcje obrazów G. Seurata i T. Makowskiego z zaznaczonymi kierunkami – pionowymi, poziomymi ukośnymi – różnica jest widoczna).

Opis z elementami narracji wymaga dłuższego fragmentu tekstu i w badanych podręcznikach pojawia się bardzo rzadko, np. w podręczniku M4:

Chodzony, pieszy, powolny, taniec wielki – to nazwy ludowych tańców, z których wywodzi się polonez. Tańce te, a właściwie uroczyste pochody w parach ze śpiewem, były dawniej częścią wesela. Pierwsze wzmianki o polonezie pochodzą z początku XVII wieku. W dawnych czasach należał on do dworskiego ceremoniału. Korowód, prowadzony przez najznakomitszą parę, przechodził przed królem posuwistym, dostojnym krokiem. W ciągu następnego stulecia poloneza tańczono podczas wielu ważnych uroczystości, często na ich otwarcie (rozdział *Polonez*, M4a, s. 63).

Bardzo podobny tekst znajduje się w podręczniku M8a (na s. 75). Wprawdzie teksty te nie zawierają definicji poloneza, ale w barwny, sugestywny i dynamiczny sposób ukazują ważne elementy określające ten taniec. Oparte są na strukturze wyliczenia i budują wyobrażenie terminu, przy czym odwołują się do emocji (np. przez zastosowanie przymiotników i nawiązanie do historii). Taki sposób prezentacji pojęć, ze względu na przystępność i obrazowość, jest przydatny zwłaszcza dla młodszych uczniów²².

Na poziomie edukacji w szkole podstawowej większość definicji encyklopedycznych z dziedziny muzyki czy sztuki jest zbyt trudna, zbyt obszerna i abstrakcyjna. Z drugiej strony, niektóre teksty dydaktyczne niosą zdecydowanie więcej informacji niż hasła encyklopedyczne, dotyczy to przykładowo polskich tańców narodowych.

²² Ta uwaga jest potwierdzeniem spostrzeżenia J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 119.

Według encyklopedii muzycznej kujawiak to:

polski taniec ludowy z regionu Kujaw, w takcie 3/4, w tempie powolnym lub umiarkowanym. W praktyce ludowej kujawiak łączony jest w cykl z innymi tańcami. Występuje między bardzo powolnym chodzonym (polskim, polonezem) a żywym mazurem lub obertasem. Stylizacją tego cyklu ze zmiennością tempa i charakteru jest *Kujawiak C-dur* H. Wieniawskiego. F. Chopin w swojej twórczości objął stylizowane kujawiaki, oberki i mazury wspólną nazwą – mazurków²³.

Z kolei definicja słownikowa kujawiaka brzmi: „polski taniec ludowy pochodzący z Kujaw, powolny, wirowy, w rytmie mazura i takcie 3/4”²⁴.

Autorzy podręcznika M6 wprowadzają definicję kujawiaka w następujący sposób:

Kujawiak to taniec narodowy wywodzący się z ludowych tańców weselnych z regionu Kujaw. Nastrojowa, liryczna melodia w metrum trójdzielnym nadaje mu zalotny charakter. Kroki taneczne oparte są głównie na łagodnym chodzie i obrotach, tylko muzyczne akcenty podkreślane są przez mocniejsze przytupywania. Podstawowym krokiem w kujawiaku jest trójkrok chodzony (w jednym takcie wykonuje się trzy kroki taneczne). Polega on na chodzie w rytmie ćwierćnut na lekko ugiętych nogach (M6a, s. 64).

W podręcznikach M4 i M10 wiadomości o metrum, melodii i krokach kujawiaka uzupełniono informacją o możliwych stylizacjach, które czytelnik znajdzie na załączonej do podręcznika płycie (M4a, s. 71–72, M10a, s. 100–102). Jak widać, mimo że przytoczone podręczniki mają różne indeksy czytelności tekstów, ich zawartość merytoryczna dotycząca polskich tańców narodowych jest podobna.

W podręcznikach do plastyki wprowadza się mniej terminów niż w podręcznikach do muzyki. Wprawdzie w podstawie programowej dla tego przedmiotu nie sprecyzowano, jakie konkretnie pojęcia uczeń powinien poznać, lecz we wszystkich tekstach można znaleźć podstawowe w plastyce terminy, takie jak: *krajobraz, perspektywa, barwa, rysunek, rzeźba* itp. Opisy encyklopedyczne tych haseł są rozbudowane, nierzadko zajmują kilka stron. Autorzy podręczników dla uczniów szkoły podstawowej przeważnie wprowadzają te terminy za pomocą struktur niedefinicyjnych, obejmujących od jednego do kilku akapitów, ograniczając się do kilku wybranych cech charakterystycznych dla omawianego terminu plastycznego.

²³ J. EKIERT: *Encyklopedia. Bliżej muzyki...*, s. 267.

²⁴ *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 1. Red. B. DUNAJ. Warszawa 1999, s. 439.

W podręcznikach do plastyki dla klas IV–VI bardzo rzadko formułuje się precyzyjne definicje. Dotyczą one wówczas terminów zasadniczych i podawane są w sposób zbliżony do definicji słownikowych, np. kolaż według *Słownika współczesnego języka polskiego* to „niejednorodna, złożona z różnych materiałów i technik artystycznych kompozycja plastyczna”²⁵, a w specjalistycznym *Słowniku terminologicznym sztuk pięknych* jest definiowany jako „technika polegająca na zestawieniu na płaszczyźnie wycinków różnych materiałów w zamierzoną całość kompozycyjną za pomocą klejenia, spawania, i in. metod montażu. Jako pierwsi zastosowali collage kubiści: P. Picasso, G. Braque, J. Gris w formie *papier collé*; przejęli od nich tę ideę i rozwinęli dadaiści, zwł. K. Schwitters i surrealiści, np. M. Ernst. Dalszy rozwój collage’u prowadził do przestrzennego rozbudowania w assemblage <franc. ‘naklewanie, oklejanie papierem’>”²⁶.

Natomiast fragment tekstu podręcznikowego, wzbogacony reprodukcją kolażu Pabla Picassa, brzmi:

Na koniec kilka słów o **kolażu**, który jako pierwsi zastosowali w swoich obrazach artyści XX wieku. Polega on na tworzeniu kompozycji z różnorodnych materiałów, którymi mogą być fragmenty gazet, zdjęć, papierów, tkanin, a nawet różne przedmioty. Naklejone na podłoże materiały podmalowuje się farbami, scalając je w jednorodną kompozycję (P4, s. 88).

Można zestawić tę definicję z objaśnieniami w słowniczkach na końcu dwóch podręczników. *Kolaż* to:

praca plastyczna wykonana z różnych materiałów, takich jak tkaniny, gazety, papier, drobne przedmioty (P5, s. 172);
(nazwa pochodzi od francuskiego słowa *collage*, to znaczy ‘klejenie, naklewanie’) to technika malarska polegająca na tworzeniu kompozycji z różnych materiałów (np. fotografii, gazet, tkanin) przez naklewanie ich na papier lub płótno i łączenie z innymi technikami plastycznymi (np. malarstwem olejnym, rysunkiem) (P3b, s. 96).

Analiza i porównanie przytoczonych w tym rozdziale przykładów pozwala zauważyć, że niektóre z zacytowanych definicji nie są zbyt precyzyjne. Uwzględniają one tylko wybrane cechy opisywanego pojęcia, niekoniecznie najważniejsze, które jednak pozwalają odbiorcy w pewnym stopniu identyfikować pojęcia przez zastosowanie odpowiednich terminów. Sporą trudnością dla większości uczniów może być wprowadzanie kilku nowych terminów na jednej stronie, co występuje sporadycznie w niektórych fragmentach tekstu. Przyswojeniu tych pojęć służy

²⁵ Ibidem, s. 388.

²⁶ *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*. Red. K. KUBALSKA-SULKIEWICZ, M. BIELSKA-ŁACH, A. MANTEUFFEL-SZAROTA. Warszawa 2013, s. 73.

powtórzenie ich w innym kontekście, w tym samym akapicie lub w następnych segmentach tekstu, a także zastosowanie nowych terminów w treści poleceń i zadań.

4.2. Sposoby przedstawiania wiedzy faktograficznej

W podręcznikach do kształcenia artystycznego, oprócz pojęć, wiedzę ucznia o otaczającym świecie kształtują informacje o wydarzeniach i postaciach historycznych, które miały wpływ na kulturę, o wypracowanych przez pokolenia metodach i środkach wyrazu artystycznego, o prawach fizyki mających zastosowanie w muzyce (np. zasadach powstawania i rozchodzenia się fal dźwiękowych w instrumentach muzycznych, źródłach dźwięku, własnościach fal dźwiękowych itp.) oraz sztuce (np. zasadach mechaniki w architekturze i rzeźbie, różnych własnościach optycznych barw w zależności od sposobu ich powstawania itp.), o niektórych własnościach fizycznych i chemicznych wybranych materiałów, o typologii właściwej omawianym dziedzinom nauki i sztuki. Wiadomości te tworzą wiedzę faktograficzną (są nazywane faktami) w segmentach tekstu realizujących funkcję informacyjną i są uważane za najlepszą reprezentację dziedzin nauki w przedmiotach szkolnych²⁷.

Informacje o faktach przedstawiane są w podręcznikach szkolnych na różne sposoby. Z pragmatycznego punktu widzenia są to zawsze wypowiedzenia konstatywne, o których można orzekać, czy są one prawdziwe²⁸. Jedno zdanie, zwłaszcza rozbudowane, może informować o kilku faktach.

W podręcznikach do muzyki i plastyki najczęściej fakty wprowadzane są jako konstatacje-stwierdzenia. Głównie przedstawiają one informacje o dziełach sztuki, utworach muzycznych, ich autorach itp.:

Akcja *Orfeusza w piekle* toczy się na Olimpie i nawiązuje do starożytnej mitologii (M2, s. 105).

Autorem melodii *Don don* jest **Carl Orff** – niemiecki kompozytor, który oprócz wielkich dzieł wokalnie-instrumentalnych tworzył także utwory dla dzieci (M7d, s. 68).

Obraz *Wojciecha Kossaka* to przykład malarstwa batalistycznego (P1, s. 101).

Polonez jest tańcem, ale kompozytorzy pisali polonezy nie tylko do tańczenia, lecz również do słuchania (M1a, s. 25).

Katedry gotyckie osiągały wysokość nawet ponad 150 metrów (P4, s. 79).

Największa z nich to piramida Cheopsa (P5, s. 73).

²⁷ Zob. K. KRUSZEWSKI: *Nauczanie i uczenie się faktów, pojęć i zasad*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1991, s. 93.

²⁸ J.L. AUSTIN: *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*. Tłum. B. CHWEDŃCZUK. Warszawa 1993, s. 545–708.

Ściśle związane z przedmiotem nauczania są stwierdzenia o stosowanych instrumentach, narzędziach i technikach artystycznych, zachodzących procesach i ich cechach. Do takich realizacji należą:

Instrumenty z tej grupy [dętych blaszanych – dop. A.Ł.] robi się z blachy, najczęściej miedzianej lub srebrnej (te są lepsze i droższe) (M3, s. 90).

W niektórych utworach zamiast pocierania strun smyczkiem szarpie się je palcami (M5a, s. 104).

Pastele suche pozostawiają po sobie kreskę szeroką i delikatną, kiedy rysuje się bokiem pałeczki, albo cienką i wyraźną, kiedy rysuje się krawędzią (P2, s. 33). Cechą charakterystyczną farb akrylowych jest to, że szybko schną i po wyschnięciu nie można ich powtórnie rozpuścić w wodzie (P3a, s. 27).

Akwarela jest farbą przezroczystą, niekryjącą, widać przez nią papier, a także wcześniej położone plamy (P7, s. 33).

Do ukazania światłocienia na przedmiotach używa się jasnych i ciemnych plam walorowych (P1, s. 22).

Konstatacje w podręcznikach do przedmiotów artystycznych informują także o wydarzeniach historycznych, mających związek z omawianymi tematami. Pozwalają one na uporządkowanie wiedzy poprzez umiejscowienie faktu na osi czasu:

W 1765 roku król Stanisław August Poniatowski założył pierwszy polski teatr publiczny, w którym również wystawiano te widowiska (M2, s. 101).

Mazurek Dąbrowskiego został urzędowo zatwierdzony jako narodowy hymn Polski 26 lutego 1927 (M3, s. 35).

W średniowieczu dominowały utwory religijne pisane na chwałę Boga (M6a, s. 10).

Pierwsze polskie pieśni bożonarodzeniowe pochodzą z XV stulecia (M10a, s. 57).

Pierwsze dzieła tego rodzaju [ikony – dop. A.Ł.] powstały ponad 1500 lat temu (P1, s. 41).

Kamera i projektor zostały wynalezione pod koniec XIX wieku (P5, s. 148).

W podręcznikach można znaleźć konstatacje, które nie są bezpośrednio związane z nauczaniem przedmiotem, lecz – wprowadzone jako dodatkowe, ciekawe informacje – poszerzają ogólną wiedzę ucznia:

W Wielki Czwartek cichną dzwony, zastępuje je klekotanie kołatek (M4a, s. 100).

Język czeski i polski są bardzo podobne – należą do tej samej grupy językowej (M7d, s. 88).

Wszystkie te słowa pochodzą od łacińskiego słowa *quadra* (czytaj: kwadra; ćwierć, czwarta część) (M7d, s. 57).

W niektórych podręcznikach do muzyki i plastyki odnotowano fakty, będące konstatacjami o statusie prawa naukowego, np.:

Jeżeli pudło rezonansowe jest większe, to oczywiście wydaje dźwięki głośniejsze i grubsze (M1b, s. 42).

Badania wykazały, że słuchanie głośnej muzyki (powyżej 100 dB) na przykład w trakcie prowadzenia samochodu może zakłócić prawidłowe reakcje kierowcy, ponieważ rozprasza jego uwagę (M2, s. 18).

Im większe jest pudło rezonansowe i dłuższa struna, tym wydobyty dźwięk jest niższy (M2, s. 76).

Starożytny matematyk i filozof, Pitagoras, odkrył, że gdy podzielimy strunę na pół, to zmienia ona swoje brzmienie o oktawę (M3, s. 13).

Im krótsza (skrócona palcem grającego) struna, tym dźwięk wyższy (M4a, s. 21).

Odkryto, że [kameleony – dop. A.Ł.] reagują zmianą barwy także na muzykę (M7d, s. 26).

Hałaśliwa muzyka może uszkodzić Twój słuch (M8b, s. 9).

Powoduje to drgania, które są źródłem dźwięku. Roznoszą się one w powietrzu i docierają do słuchacza jako brzmienia (M9, s. 120).

Długość padającego cienia zależy od położenia przedmiotu względem źródła światła (P1, s. 24).

[...] Określona barwa wydaje się tym cieplejsza, im chłodniejsza jest barwa z nią sąsiadująca (P6b, s. 22).

Zauważono, że w miarę oddalania się oglądanych przedmiotów od naszych oczu zmienia się ich barwa (P7, s. 55).

Istnieją tylko trzy barwy, dzięki którym można uzyskać bogactwo różnych kolorów i ich odcieni (P4, s. 24).

Przytoczone fakty, wynotowane z podręczników do przedmiotów artystycznych, dotyczą sfery wiedzy matematyczno-przyrodniczej. W omawianych podręcznikach są one egzemplifikacją związków muzyki i plastyki z akustyką, optyką i biologią. Jest to cenne z pedagogicznego punktu widzenia, ponieważ pokazuje i uzmysławia młodemu odbiorcy, że różne dziedziny nauki przenikają się i korzystają wzajemnie ze swoich osiągnięć.

Kolejną grupę faktów stanowią informacje normatywne, dzięki którym autorzy podręczników przekazują swoim czytelnikom wiedzę o skodyfikowanych w społeczeństwie zasadach postępowania w określonych sytuacjach oraz o przyjętych normach kulturowych. Mimo że nie zwrócono na te treści uwagi w podstawie programowej, cenne jest, gdy uczeń może poznać już w szkole podstawowej zasady zachowania się w określonych sytuacjach. Autor podręcznika staje się swego rodzaju autorytetem dla dziecka. Wynotowane z podręczników informacje normatywne mają postać nakazów bądź zakazów:

[Hymn – dop. A.Ł.] Ma charakter poważny, wykonuje się go stojąc podczas ważniejszych uroczystości oficjalnych (M1a, s. 6).

W czasie śpiewania hymnu obowiązuje postawa pełna szacunku. W Polsce jest to postawa na baczność (M7a, s. 58).

W trakcie przedstawienia nie wolno korzystać z telefonu komórkowego (M2, s. 103).

Jako odbiorcom sztuki nie wolno nam na przykład kopiować utworów muzycznych i filmowych znalezionych w internecie (to także jest kradzież), chyba że zapłacimy wyznaczoną cenę za dzieło, które chcemy mieć (P7, s. 91).

Ponadto w podręcznikach M9 (na s. 108) i M10b (na wewnętrznej stronie okładki) zamieszczono siedmiopunktowy *Kodeks melomana*, w którym ukazano zasady kulturalnego zachowania się na koncercie. Szkoda, że nie wszyscy autorzy podręczników podają podobne informacje. Nakazy i zakazy są podporządkowane uczeniu etyki postępowania, kształtowaniu postaw, a więc pełnią cele wychowawcze. Uczą uczciwości, odpowiedzialności, szacunku dla prawa i wartości wyznawanych przez społeczeństwo.

Inną grupę faktów w podręcznikach szkolnych tworzą klasyfikacje i typologie, np.:

Ze względu na sposób wydobycia dźwięku z instrumentów strunowych, dzielą się one na:

- **smyczkowe** (np. skrzypce, altówka, wiolonczela, kontrabas)
- **szarpane** (np. gitara, harfa, mandolina, klawesyn)
- **uderzane** (np. fortepian, pianino, cymbały) (M6a, s. 57).

Mogą być kapele:

dudziarskie – dudy i skrzypce, czasem instrument dęty (klarnet lub trąbka);

smyczkowe – dwoje skrzypiec i basy, czasem bębenek lub harmonia;

harmonistów – harmonia i skrzypce oraz bęben, czasem klarnet;

dęte – klarnet, kornet i trąbka, dodatkowo waltornia z puzonem lub tubą (M8c, s. 90).

Oprócz filmu fabularnego istnieją jeszcze inne rodzaje filmu, na przykład dokumentalny, oświatowy, animowany i artystyczny (P7, s. 86).

Kolorom przypisuje się określoną temperaturę, dlatego można je podzielić na ciepłe i zimne (P1, s. 30).

Reliefy dzielimy na wgłębne i wypukłe (P3a, s. 40).

W innych podręcznikach także można znaleźć podobne zdania informujące o typach instrumentów, rodzajach głosów, typach malarstwa itp. Przeważnie są to bardzo długie zdania, nierzadko zawierające wyrazy trudne (co najmniej dziewięcioliterowe lub obce, co dodatkowo utrudnia odbiór), ale zwiększeniu stopnia ich komunikatywności sprzyja zastosowanie list z różnymi rodzajami punktorów (myślniki, kropki lub inne znaki graficzne).

W podręcznikach do muzyki i plastyki fakty mogą być ujęte w formie opisu informacyjnego, np.:

Drugim symbolem jest godło Polski, czyli biały orzeł z rozłożonymi skrzydłami umieszczony na czerwonej tarczy herbowej. Ma on złote szpony, dziób i koronę, a jego głowa zwrócona jest w prawo (M9, s. 171).

Należy tu dodać, że opisami informacyjnymi w podręcznikach do plastyki są często teksty zamieszczone pod reprodukcjami obrazów wybitnych malarzy, zdjęciami rzeźb lub ważnych dzieł architektonicznych. Kilkudzaniowe teksty zawierają zwięzłą informację o tematyce pracy, jej cechach charakterystycznych, roku powstania i autorze (w różnej kolejności). Takie rozbudowane „podpisy” są charakterystyczne dla podręczników: P1, P2, P6 i P7. Najuboższe informacje pod reprodukcjami, odsyłające tylko do tytułu dzieła i nazwiska jego twórcy (czasem też roku powstania czy wymiarów płótna), zamieszczone zostały w podręczniku P8.

Bardzo często opis informacyjny zawiera elementy narracji, co sprawia, że czytany przez ucznia tekst jest dla niego bardziej atrakcyjny (sprzyja to przyswojeniu i zapamiętaniu treści). Poniżej przytoczono kilka takich opisów wynotowanych z badanych tekstów:

Najwcześniejsze znane neumy miały postać kropek i kresek zapisywanych kolejno po sobie. Przedstawiały one tylko przybliżoną linię melodyczną. [...] Ich wygląd ciągle się zmieniał, aż w późnym średniowieczu przybrały kształt podobny do nut (M2, s. 14).

W krajach europejskich trwa on około sześciu tygodni, który poprzedzają Wielki Post. W tym okresie można zobaczyć uliczne korowody roztańczonych przebierańców [...]. Jeden z najbardziej znanych karnawałów odbywa się w Rio de Janeiro [...] (M6a, s. 52).

Rysunek jest najstarszą dziedziną sztuki. Pierwsze powstały już 20 tysięcy lat temu. Artysta tworzący w tamtym czasie z pewnością nie posiadał papieru, ołówków, pędzli ani farb. Rysował i malował na ścianach jaskiń [...] (P3a, s. 10). Wychowany w biedzie [Nikifor Krynicki – dop. A.Ł.], bez wykształcenia, wiódł samotne, tułaczkie życie. Na chleb próbował zarabiać, malując obrazki. Jego talent został zauważony w latach 30. Najchętniej używał akwareli, czasami łączył ją z temperą lub farbą olejną (P4, s. 127).

Pracując w glinie, artysta nakłada na siebie bryły, usuwa zbędne elementy, dodaje nowe, modeluje. Z rzeźby w glinie można wykonać odlew lub wypalić ją w wysokiej temperaturze – wtedy zamienia się w trwałą terakotę²⁹ (P8b, s. 23).

Zdarza się, że w omawianych podręcznikach do muzyki i plastyki pojedynczy fakt stanowi autonomiczną jednostkę treści. Taki fakt może być doprecyzowaniem definicji terminu naukowego, lecz konstrukcje tego typu obserwuje się rzadko. Częściej dwa fakty występujące obok siebie są w bezpośredniej relacji funkcjonalno-semantycznej. Ze względu na typ relacji łączącej kolejne

²⁹ Szyk w zdaniu powodować może niezrozumienie sensu zdania – „nakłada bryły na siebie”.

fakty wyróżnia się: fakt-konkluzję, fakt-implikację, fakt-wyjaśnienie, fakt-przykład³⁰.

Najrzadziej w podręcznikach do kształcenia artystycznego pojawiają się konkluzje, czyli zdania będące wynikiem rozumowania; czasem jest to uogólnienie poprzednich faktów, np.:

Dlatego mówimy, że muzyka Chopina jest **polska, narodowa** (M1a, s. 62).

Dlatego dawne, drewniane fortepiany szybko się niszczyły i rozstrajały (M3, s. 55).

Dlatego opera wciąż rozkwita, przyciąga widzów i twórców (M3, s. 180).

Z tego powodu do dziś nie można ustalić autorstwa wielu utworów (M9, s. 182).

W ten sposób powstały przedstawienia operowe i baletowe (M9, s. 223).

Oglądając dzieła malarstwa w galeriach, muzeach czy albumach, zauważamy od razu, że nie ma dwóch obrazów skomponowanych jednakowo, a zatem kompozycji jest tyle, ile obrazów (P7, s. 41)³¹.

Dawniej bowiem prawo zabraniało kobietom śpiewać w kościołach. Z tego powodu nie było kościelnych chórów mieszanych (złożonych z kobiet i mężczyzn), lecz wyłącznie chłopięco-męskie (M8c, s. 63).

W podręcznikach do muzyki i plastyki dużo częściej można spotkać fakty-implikacje. Czasem taka implikacja jest jednym zdaniem złożonym, ale z reguły implikacji należy szukać w zestawieniu dwóch kolejnych zdań³². Implikacje są podobne do konkluzji, ale w implikacji zawsze następnik obejmuje szerszy zbiór obiektów niż poprzednik³³. Zdarzają się implikacje ze spójnikiem wynikowym *dlatego* (jednak nie każda konkluzja z użyciem *dlatego* jest implikacją; w konkluzji *dlatego* jest najczęściej przysłówkiem). Zapoznanie uczniów z tą metodą łączenia faktów jest bardzo ważne dla ich dalszej edukacji, ponieważ np. większość twierdzeń matematycznych jest sformułowana właśnie w postaci implikacji. W cytowanych przykładach przytoczono zarówno przesłankę, jak i wniosek, aby zobrazować sposoby przedstawiania implikacji w tekstach podręczników:

³⁰ Zob. J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 124–125.

³¹ W innym podręczniku tego samego wydawnictwa, gdy powtarza się dwóch autorów, niemalże bliźniaczą informację przekazano w postaci zestawienia faktów równorzędnych: „Przezierając galerię obrazów w muzeach, przeglądając albumy i książki o malarstwie, zauważamy od razu, że nie ma dwóch obrazów skomponowanych jednakowo, a nawet podobnie, że kompozycji jest tyle, ile obrazów” (P6a, s. 38).

³² W podręcznikach do muzyki i plastyki znaleziono tylko jedną implikację w typowej postaci, czyli: „Jeżeli..., to...”. Prawdopodobnie jest to zabieg celowy, ponieważ sformułowania tej postaci są najtrudniejsze do zrozumienia. Z rozmów z nauczycielami matematyki na uczelniach technicznych wynika, że większość studentów ma poważne trudności ze zrozumieniem implikacji (tzn. myli ją z równoważnością).

³³ Poprzednik implikacji jest warunkiem wystarczającym dla jej następnika, a następnik warunkiem koniecznym dla poprzednika.

Ludzie na ogół nie znali nut, więc ludowy muzyk uczył się melodii od swojego starszego kolegi (M1a, s. 17).

Badania brytyjskich uczonych wykazały, że osoby mające niski głos są odbierane jako sympatyczniejsze i budzące większe zaufanie niż osoby mówiące wysokim i krzykliwym głosem (M3, s. 173).

Tadeusz Kościuszko to jeden z naszych największych bohaterów narodowych. Niemal w każdym mieście jest ulica jego imienia, a w Krakowie także 34-metrowy kopiec i pomnik na wzgórzu wawelskim (M7d, s. 61)³⁴.

Akcje przedstawień przenoszono z Palestyny do Polski, dlatego teksty pastorałek są bogatym źródłem wiadomości o wsi, zapomnianych zwyczajach, a także o dawnych instrumentach ludowych (M8a, s. 50).

Piosenki powstające w czasie II wojny światowej często ośmieszały wrogie władze. W ten sposób stawały się jedną z form walki (M9, s. 180).

Ekspresjoniści podkreślali siłę uczuć. [...] Dla podkreślenia dramatyzmu deformowali kształty (P4, s. 107).

Kurpie zajmowali się wydobyciem i obróbką bursztynu. Bursztynowe korale były zatem istotnym elementem bogato haftowanych i zdobionych koronkami strojów (P4, s. 159).

Ciekawy jest fragment tekstu, będący ciągiem przyczynowo-skutkowym:

Był [Michał Kleofas Ogiński – dop. A.Ł.] wielkim patriotą. Walczył jako żołnierz za wolność ojczyzny. Musiał uciekać za granicę. Na obczyźnie żył w bardzo ciężkich warunkach (M1a, s. 28).

Na podstawie tych informacji można stwierdzić, że każdy walczący o wolność Polski był patriotą (nie wszyscy patrioci mogli walczyć z bronią w ręku, np. kobiety, dzieci, starsi); uciekający przed carskimi represjami za granicę byli ścigani za udział w powstaniu (nie wszyscy powstańcy uciekli – zginęli lub trafili na zsyłkę); na obczyźnie emigranci przeważnie żyli w dużo gorszych warunkach niż w kraju (tylko tu nie ma implikacji – ze względu na nielicznych przedstawicieli polskiej arystokracji na obczyźnie).

Mogłoby się wydawać, że dużą grupę w podręcznikach szkolnych powinny stanowić fakty, które są wyjaśnieniami poprzednich faktów. Niestety, w badanych podręcznikach występują one niezmiernie rzadko. W podanych niżej przykładach zacytowano fakt wyjaśniający razem z faktem wyjaśnianym:

3 maja to dzień upamiętniający uchwalenie przez polski Sejm konstytucji w 1791 roku. Nie byłoby to takie ważne, gdyby nie fakt, że polska konstytucja była pierwszą w Europie, a drugą na świecie (M4a, s. 115; podobny tekst znajduje się także w podręczniku M7b na s. 58).

³⁴ Konstrukcja zdania jest nieczytelna dla ucznia nieznającego topografii Krakowa – na Wawelu jest pomnik, ale kopiec jest oddalony od Wawelu.

Największym instrumentem smyczkowym jest kontrabas. Mierzy dwa metry (M5a, s. 104).

Pamiętaj, że zwyczaj ten ma być zabawą i radością. Nie można więc przesadzać z oblewaniem wodą, aby nie sprawić komuś przykrości lub nie przyczynić się do jego choroby (M6a, s. 77).

3 sierpnia 1492 roku Krzysztof Kolumb na czele maleńkiej floty [...] wyruszył z hiszpańskiego portu Palos. Szukał nowego szlaku handlowego. Chciał dotrzeć do Indii drogą morską, płynąc ciągle na zachód (M8b, s. 100).

Każdemu twórcy przysługują prawa autorskie. Oznacza to, że decyduje on o tym, kiedy, gdzie i w jaki sposób zostanie zaprezentowana jego praca (P1, s. 89).

Przez wiele wieków wspaniałe dzieła sztuki: obrazy, rzeźby, wyroby rzemiosła artystycznego, były własnością prywatną. Najczęściej należały do najbogatszych członków społeczeństwa (P2, s. 11).

Najbardziej znanym tematem polskiej rzeźby ludowej jest przedstawienie Chrystusa Frasobliwego, który siedzi na podwyższeniu i podpira głowę ręką wspartą na kolanie. Jest smutny, zamyślony i zaniepokojony ludzkim losem (P3a, s. 41).

Ale jest także cały sztab ludzi, których na co dzień w muzeum nie zobaczysz. Są to konserwatorzy i naukowcy, którzy troszczą się o ekspozycję: sprawdzają, czy dzieła przechowywane są we właściwych warunkach, zabezpieczają je przed niszczącym działaniem czasu, przedłużają ich istnienie (P4, s. 165).

Fakt-przykład przybliży uczniom poprzednią uogólnioną wiadomość. Konkretny przykład, z reguły bardziej przystępnie sformułowany, pozwala na łatwiejsze zapamiętanie informacji. W podręcznikach do muzyki i plastyki znajdują się m.in. następujące zestawienia faktu uogólnionego i faktu-przykładu:

Podczas prowadzonych wykopalisk archeologicznych znaleziono instrumenty, które nakładane na ręce i nogi wydawały rozmaite odgłosy przy poruszaniu się. Były to na przykład nawleczone na sznurek zęby zwierząt, nasiona, muszelki, wysuszone skorupki owoców (M8a, s. 19).

W każdym języku występują określenia związane z kolorami. Pojawiły się także w języku polskim, na przykład: czerwony jak burak, czarny jak smoła, patrzeć na świat przez różowe okulary [...] (P2, s. 50).

Malowanie na ekranie monitora jest łatwiejsze niż tworzenie obrazów w tradycyjny sposób – nie trzeba przygotowywać naczyń z wodą ani farb, nie ma też obawy, że się coś rozleje lub zabrudzi (P3a, s. 30).

Większość obrazów ludowych ma charakter religijny. Są to najczęściej wizerunki Matki Boskiej z Dzieciątkiem oraz pomocnych w codziennym życiu świętych (P6a, s. 51).

W podręcznikach do muzyki ważną i obszerną częścią segmentu informacyjnego są życiorysy wybitnych lub znanych muzyków. Zbudowane są one z ciągu faktów uporządkowanych chronologicznie, tworząc sekwencję zdarzeń.

Poświęca się im różną ilość miejsca – są zarówno życiorysy lakoniczne, kilkunastaniowe, jak i obszerne, kilkustronicowe. Najbardziej starannie i szczegółowo opracowane życiorysy są cechą charakterystyczną w podręczniku M3. Z kolei krótkie życiorysy są wyróżnikiem podręczników M9 i M10, w których tylko kilku postaciom (m.in. Fryderykowi Chopinowi) poświęcono więcej uwagi.

Sekwencją zdarzeń jest również fragment tekstu uzupełniony grafiką, jak w podręczniku M3 (na s. 21), w którym w siedmiu punktach podano chronologiczną ewolucję w zapisie muzyki: od Babilonu i starożytnej Grecji, przez średniowiecze, aż do współczesnego zapisu nutowego oraz chwytów gitarowych. Podobnie, jako sekwencję zdarzeń lub przebieg procesu, można zakwalifikować np.:

- opis akcji baletu *Dziadek do orzechów* Piotra Czajkowskiego (M6a, s. 42),
- streszczenie libretta opery *Straszny dwór* Stanisława Moniuszki (M6b, s. 84),
- etapy powstawania instrumentów muzycznych (M7b, s. 13),
- opis procesu wydobywania głosu, począwszy od wciągnięcia powietrza (M8b, s. 67),
- opis kolejnych czynności, które prowadzą do uzyskania odbitek w druku wypukłym i wklęsłym (P7, s. 11–12).

Inne przykłady sekwencji zdarzeń w badanych podręcznikach to:

[...] Pierwsze prymitywne instrumenty należały więc do grupy **perkusyjnych**.

[...] W dalszej kolejności zaczęły powstawać instrumenty z grupy **strunowych**.

[...] Tak powstały instrumenty z grupy **dętych** (M2, s. 74).

Dnia 11 listopada 1918 r. przedstawiciele Niemiec podpisali z aliantami rozejm [...]. Państwo Habsburgów [...] rozpadło się, a w Krakowie powstała Polska Komisja Likwidacyjna, w Lublinie zaś – Rząd Polski. Rada Regencyjna przekazała [...] Józefowi Piłsudskiemu pełnię władzy państwowej i dowództwo nad wojskiem (M3, s. 39).

Przed każdym koncertem orkiestra stroi instrumenty do dźwięku *a* podanego przez obój. Potem następuje chwila ciszy [...]. Dyrygent [...] wita się z koncertmistrzem, czyli pierwszym skrzypkiem, a następnie staje przodem do orkiestry [...] (M4b, s. 103).

Dawno temu budowle tworzone z dostępnych wówczas kamieni i drewna. Z czasem zastąpiły je cegły, beton, metal, szkło [...] (P5, s. 38).

Przy omawianiu niektórych pieśni i piosenek podawane są informacje z historii, pozwalające czytelnikowi umieścić utwór w czasie i przestrzeni. Ma to miejsce np. w podręczniku M4 (M4a, s. 24), w którym przywołano wydarzenia związane z Powstaniem Warszawskim, czy w podręczniku M10 (M10b, s. 43) przy opisie tła historycznego towarzyszącego powstaniu *Mazurka Dąbrowskiego*. Sekwencje zdarzeń są stosowane częściej w podręcznikach do muzyki niż w podręcznikach do plastyki (autorzy podręczników do plastyki nie odnoszą się do biografii wybitnych twórców).

Teksty w podręcznikach zawierają też ciągi niezależnych faktów dotyczących tego samego tematu, które tworzą kolekcję informacji równorzędnych³⁵. Taka struktura nie jest jednak zbyt często stosowana w podręcznikach do muzyki i plastyki. Przykładowe kolekcje informacji równorzędnych to:

Możesz go [głos – dop. A.Ł.] uszkodzić, gdy:

- krzyczysz lub bardzo głośno śpiewasz,
- oddychasz przez usta na mrozie,
- dużo mówisz lub śpiewasz z chorym gardłem,
- jesz lody lub pijesz zimne napoje (M8b, s. 67).

Pierwszą pieśnią w języku polskim mającą formę hymnu, a także najstarszą pieśnią religijną i bojową polskich rycerzy jest *Bogurodzica*. Jej pierwsze zwrotki powstały prawdopodobnie w XIII wieku. Utwór ten pełnił funkcję hymnu państwowego. Wojska polskie i litewskie zaśpiewały *Bogurodzicę* przed bitwą z Krzyżakami stoczoną pod Grunwaldem w 1410 roku (M9, s. 166).

W podobny sposób przedstawiono informacje o innych pieśniach, np. w pełniejszy rys historyczny została wpisana *Rota czy Gaude Mater Polonia*. Cytowany już w tym podrozdziale opis malarstwa Nikifora Krynickiego również można potraktować jako kolekcję informacji równorzędnych.

Jak wynika z praktyki pedagogicznej, dla młodego odbiorcy szczególnie atrakcyjne są porównania oraz egzemplifikacje kontrastów. Z podręczników do kształcenia artystycznego wynotowano następujące zestawienia kontrastowo-porównawcze:

Bardzo wysokie dźwięki (ultradźwięki) nie są słyszalne dla człowieka, słyszy je natomiast pies. [...] Z kolei bardzo niskie dźwięki (infradźwięki) też nie są słyszalne dla człowieka, ale ich wibracje odczuwa cały organizm (M4a, s. 14). Najmniejszym instrumentem smyczkowym są skrzypce. Nieco większa jest altówka. [...] Wiolonczela ma pudło rezonansowe dwa razy większe od skrzypiec (M5a, s. 103).

Altówka brzmi niżej od skrzypiec. Jeszcze niżej brzmi wiolonczela, a najniżej kontrabas (M8b, s. 50).

Wielogłosowa muzyka wokalna a cappella (wym.: a kapella) rozbrzmiewała przeważnie w kościołach, natomiast na dworach królów i magnatów niepodzielnie panowała lutnia (M8c, s. 30).

Dawniej w wieczorze andrzejkowym brały udział tylko niezamężne dziewczęta. Dzisiaj nawet dzieci chętnie odprawiają wróżby andrzejkowe i traktują je jako dobrą zabawę (M10a, s. 23).

Glinianych naczyń używano w domu, na przykład w dzbanach przechowywano wodę i mleko. Teraz gliniane garnki pełnią funkcję głównie dekoracyjną (P2, s. 41).

³⁵ J. Nocoń stwierdziła, że dla badanych przez nią podręczników szkolnych kolekcja informacji równorzędnych oraz jej odmiana, czyli wyliczenie faktów, są bardzo charakterystyczne. Zob. J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym...*, s. 125.

W dawnych czasach tworzone wzory, zgodnie z którymi artyści przedstawiali na przykład człowieka, projektowali budynek. [...] Współcześnie artystów nie obowiązuje wzór (P5, s. 15).

Barwa fioletowa ma ze swej natury walor silny, a żółta – walor słaby (P7, s. 35).

Ponadto w podręczniku M7 (M7b, s. 69–73) można znaleźć porównanie zwyczajów wigilijnych w różnych krajach (każdemu poświęcono jeden akapit), a w wielu podręcznikach w obszerniejszych zestawieniach sąsiadujących ze sobą akapitów porównuje się tańce i folklor.

Warto również przyrzeć się trzem fragmentom wybranym z badanych podręczników do muzyki i plastyki, uwzględniając strukturę tekstu:

W poprawnym śpiewaniu bardzo ważna jest również **dykcja**, czyli właściwy sposób wymawiania wyrazów. Jeśli ktoś mówi niewyraźnie, niechlujnie, wówczas często trudno jest go zrozumieć. Gdyby na przykład cały chór śpiewał ze złą dykcją, wówczas zrozumienie słów piosenki byłoby prawie niemożliwe. Ćwiczenia na dobrą dykcję są bardzo istotnym elementem warsztatu każdego śpiewaka (M2, s. 163).

Pierwotne plemiona przypisywały instrumentom magiczne właściwości, często uważały je za święte. Wierzone, że ich dźwięk chroni przed wrogami, dzikimi zwierzętami, złymi duchami. Wierzone też, że za pośrednictwem niektórych instrumentów można sprowadzać deszcz albo chronić uprawy przed gradobiciem. Instrumenty towarzyszyły ceremoniom i obrzędom, a opiekować się nimi mogły tylko osoby uprzywilejowane (M8b, s. 46).

Podczas oglądania filmu trójwymiarowego mamy wrażenie, że jesteśmy w środku rozgrywanej się sceny [...]. Dzieje się tak dlatego, że filmy 3D są kręcone dwiema kamerami [...]. Zasada działania okularów polega na tym, że każde oko widzi inny obraz. W rezultacie mamy złudzenie, że oglądana scena jest trójwymiarowa (P5, s. 152).

W przytoczonych przykładach najpierw podany jest fakt uogólniony, następnie informacje prowadzące do jego wyjaśnienia, po czym powtórzony jest inicjujący fakt uogólniony, lecz wyrażony jest on już innymi słowami. Dzięki temu synonimicznemu powtórzeniu uczeń łatwiej zapamięta, co jest informacją nadrzędną (jest ona zamieszczona dwukrotnie i uzasadniona przez środkową część tego logicznie uporządkowanego ciągu faktów). Należy ubolewać, że takie konstrukcje, szczególnie ważne dla procesu edukacji młodszych uczniów, w badanych podręcznikach są nieliczne.

Nie wszystkie zdania oznajmujące są faktami. Zwłaszcza w podręcznikach do plastyki znajdują się zdania, którym nie można jednoznacznie przypisać wartości logicznej (prawda albo fałsz), np. „Patrząc na dzieło, czuje się spokój i harmonię” (P2, s. 64). Używanie sformułowań odnoszących się do uczuć i emocji, doświadczanych podczas kontaktu z dziełem artystycznym, pozwala uczniowi na głębsze przeżycie treści, a tym samym zapamiętanie kluczowych informacji.

Porównanie sposobów wprowadzania i przedstawiania faktów pozwala stwierdzić, że w podręcznikach do muzyki występuje bardziej rozbudowana warstwa faktograficzna niż w podręcznikach do plastyki. Fakty w obu grupach podręczników budują podstawową wiedzę z nauczanych przedmiotów, dostosowaną do zapisów podstawy programowej. Informacje o osobach, zdarzeniach, właściwościach, normach i prawach naukowych towarzyszą wprowadzaniu nowych terminów. Często zestawienia faktów stanowią fragment określenia terminu (definitywnego bądź niedefinitywnego). Należy podkreślić, że niektóre podręczniki do muzyki zawierają bardziej szczegółową wiedzę dotyczącą budowy instrumentów, historii zapisu nutowego, dokładniej pokazują tło historyczne towarzyszące powstaniu niektórych utworów czy też epoki, w której tworzyli wybitni muzycy (te pozycje są wartościowe i ciekawe dla uczniów uzdolnionych muzycznie i zainteresowanych przedmiotem). Na drugim biegunie znajdują się podręczniki z ubogą i lakoniczną warstwą faktograficzną. W części książek prezentowane są treści z zakresu innych przedmiotów szkolnych – sprzyja to urozmaiceniu treści podstawowych, unikaniu monotonii, pokazuje interdyscyplinarność wysiłku edukacyjnego.

4.3. Podsumowanie

Analiza przykładów definiowania terminów naukowych oraz sposobu przedstawiania faktów pozwala na stwierdzenie, że w dziedzinach muzyki i sztuki możliwe jest stosowanie wielu różnorodnych strategii językowych i dydaktycznych przy wprowadzaniu ucznia w świat wiedzy. W omawianych podręcznikach przeważają dwa sposoby, tzn. definicja równościowa oraz fakt-konstatacja. Dość liczną reprezentację mają także wyliczenia definitywne oraz opisy informacyjne z elementami narracji, natomiast grupy faktów tworzą kolekcje faktów równorzędnych. Pozostałe metody objaśniania pojęć oraz przekazywania wiedzy faktograficznej nie są częste, a w niektórych podręcznikach nawet nieobecne. Świadome rezygnowanie przez autorów z bogactwa możliwych sposobów językowej realizacji podstawowych zadań podręcznika powoduje jego zubożenie. Monotonny podręcznik nie jest ciekawy dla ucznia. Dążenie do wszechstronnego rozwoju dziecka powinno wyrażać się także poprzez dbałość o różne, niejednorodne formy przekazu, tym samym nie należy przyzwyczajać ucznia do rutynowych sformułowań, co jest szczególnie ważne przy posługiwaniu się pojęciami i terminami z dziedziny muzyki i sztuki.

Podstawowe komponenty informacyjne we wszystkich podręcznikach do muzyki i plastyki są wzbogacone o materiał ikoniczny. W podręcznikach do muzyki są to nuty, a także ilustracje powiązane tematycznie z wybitnymi muzykami, zdarzeniami muzycznymi i historycznymi, różnymi instrumentami muzycznymi (także egzotycznymi lub dawnymi). Natomiast w podręcznikach

do plastyki wiele miejsca zajmują reprodukcje dzieł sztuki, fotografie ważnych pomników i budowli. Uzupełniają one tekst z segmentu informacyjnego, a także – co najważniejsze – pozwalają na dłuższą kontemplację dzieła sztuki w czasie wybranym przez ucznia.

Trzeba nadmienić, że badane podręczniki zawierają treści dostosowane do możliwości poznawczych uczniów klas IV–VI; zwłaszcza niektórzy autorzy bardzo dbają o zrozumiały język, odwołania do doświadczenia życiowego ucznia przez czytelne analogie. Nieliczne są przypadki długich, wewnątrznie skomplikowanych, trudnych definicji. Uwaga ta odnosi się również do sposobu przedstawiania faktów. Mimo że wiedza z muzyki i plastyki nie jest sprawdzana na testach na zakończenie edukacji szkolnej, nie należy jej marginalizować – to kultura stanowi o naszej tożsamości, a umiejętność przekazywania wiedzy i emocji, jakie towarzyszą odbiorowi muzyki i sztuki, jest równie ważna w budowaniu relacji międzyludzkich, a także twórczym przetwarzaniu rzeczywistości.

Przekazywanie wiedzy (definicji i faktów) przez nauczyciela i zapamiętanie jej przez ucznia nie są jedynym celem edukacji we współczesnej szkole. Skupienie się na tych dwóch zadaniach oraz nadmiar wiedzy faktograficznej pedagogzy oceniają krytycznie³⁶. Z drugiej strony celem kształcenia muzycznego i plastycznego jest nie tylko przekazanie wiedzy, ale także przygotowanie do odbioru sztuki, czyli uwrażliwienie ucznia na przekaz niesiony przez muzykę i sztukę³⁷. Równie ważnym zagadnieniem jest współuczestnictwo w kulturze, co postulowane jest w podstawie programowej odnośnie do obydwu przedmiotów. Tu nie do przecenienia jest rola nauczyciela świadomie wprowadzającego uczniów w arkanum muzyki i sztuki³⁸. Podręcznik, nawet najlepszy, nie zastąpi osobistego zaangażowania się i ucznia, i nauczyciela w to, czego ten pierwszy chce się nauczyć, a ten drugi potrafi mu pokazać³⁹.

³⁶ Ibidem, s. 123.

³⁷ A. ŁOBOS: *Problemy kultury żywego słowa na materiale „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej i Zygmunta Noskowskiego*. Bielsko-Biała 2009, s. 93–94.

³⁸ Ibidem, s. 103.

³⁹ Takie podejście było charakterystyczne dla nauczania szkolnego na ziemiach polskich. Zob. A. ŁOBOS: *Słowo i muzyka w „Śpiewniku dla dzieci” – wpajanie postaw i przekazywanie dziedzictwa narodowego najmłodszym u schyłku XIX stulecia*. „Chowanna”. Tom Jubileuszowy. *Modalne aspekty treści kształcenia*. Red. W. Kojs. Katowice 2009, s. 297–305.

5. Nadawca i odbiorca w podręcznikach do muzyki i plastyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej

Zarówno procesy samodzielnego zdobywania i przyswajania wiedzy, jak i nauczanie realizowane w klasie, zależą od tego, w jaki sposób funkcje poznawcza i samokształceniowa podręcznika są w nim zakodowane oraz eksponowane przez układ i prezentację treści, zadań, ćwiczeń¹. Interakcje między nauczycielem, podręcznikiem i uczniami są skomplikowane i wielokierunkowe. Nadawca wewnątrztekstowy jest wirtualnym nauczycielem, który za pomocą tekstu podręcznika komunikuje się z odbiorcą wewnątrztekstowym, czyli wirtualnym uczniem. Rzeczywisty uczeń (odbiorca zewnątrztekstowy) z reguły identyfikuje się z wirtualnym uczniem, lecz nie ma możliwości bezpośredniego kontaktu z nadawcą, którego musi zastąpić rzeczywisty nauczyciel, na przykład oceniając poprawność wykonanych zadań lub wyjaśniając niezrozumiałe fragmenty tekstu. Nauczyciel jest także odbiorcą tekstu podręcznika szkolnego, ale nie utożsamia się on ani z wewnątrztekstowym nadawcą, ani wewnątrztekstowym odbiorcą. Relacje komunikacyjne komplikują się jeszcze bardziej, gdy uczniowie pracują z podręcznikiem na lekcji.

Dydaktycy od dawna postulują, by autor, pisząc podręcznik, uwzględniał przede wszystkim ucznia, jego potrzeby i możliwości. Uważają, że ten pragmatyczny wymiar nadaje sens edukacji szkolnej². Komunikacja między autorem podręcznika a uczniem jest bowiem jednokierunkowa i pośrednia. Chociaż nie odbywa się w tym samym miejscu i czasie, w pewnym stopniu nawiązuje do sytuacji szkolnej, dobrze znanej uczniowi, w której pozycje nauczyciela i ucznia są przecież nierównorzędne. Praca z podręcznikiem odzwierciedla asymetrię ról komunikacyjnych – wirtualny nauczyciel ma prawo zadawania pytań i wydawa-

¹ J. KOWALIKOWA: *Od języka do literatury – od literatury do języka*. W: *Szkolne spotkania z literaturą*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2007, s. 137.

² EADEM: *Podręcznik szkolny z perspektywy autora*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 71–80.

nia poleceń (w rzeczywistej sytuacji szkolnej uczeń może zadawać nauczycielowi pytania oraz zgłaszać uwagi, ale to nauczyciel nagradza i karze ucznia). W tekstach podręcznikowych działanie językowe nadawcy ma w zamierzeniu zmienić postawę lub sposób myślenia odbiorcy (aspekt perlokucyjny)³. Elementy perswazyjne obecne są zarówno w komponencie informacyjnym, jak i zadaniowym podręcznika. Mają one na celu zaciekawienie ucznia nową tematyką, nakłonienie do wykonania konkretnych zadań, zachęcenie do twórczej aktywności, które w rezultacie wywołują pozytywne uczucia.

W dyskursie dydaktycznym dialog jest podstawową kategorią, z kolei dialogowość warunkuje skuteczność kształcenia i jest podstawą dobrego podręcznika szkolnego⁴. Autorzy badanych podręczników do muzyki i plastyki stosują różne środki językowe, aby nadać swoim tekstom charakter spersonalizowanego przekazu i jednocześnie zmniejszyć dystans dzielący nadawcę (autorytet i znawcę określonej dziedziny) i odbiorcę (ucznia, który powinien tę wiedzę przyswoić).

5.1. Retoryka dialogu w segmencie informacyjnym

W segmencie informacyjnym we wszystkich opisywanych podręcznikach do muzyki i plastyki dominuje zdepersonalizowany monolog⁵. Zarówno nadawca, jak i odbiorca, pozostają ukryci, a tekst przekazuje głównie fakty związane z omawianym tematem, co jest podstawową funkcją podręcznika. Nadawca, czyli autor, wprowadza w świat wiedzy ucznia w określonym wieku, ma więc dostosować język prezentacji do kompetencji lingwistycznych odbiorcy. Obiektywny sposób przekazywania wiadomości jest prymarnym celem nadawcy takich komunikatów, w których środki językowe nie wskazują na dialogowość (typowym wyznacznikiem zdepersonalizowanego monologu jest brak czasowników w 1. i 2. osobie).

Najczęściej w segmencie informacyjnym analizowanych podręczników używa się czasowników w 3. osobie, np.:

Dzięki **smyczkowi** pocierane struny wydają dźwięki delikatne, miękkie i łagodne, a dźwięk tak długo brzmi, jak długo skrzypek, altowiolista, wiolonczelista lub kontrabasista ciągnie smyczek po strunie (M1b, s. 42).

³ W rzeczywistej sytuacji szkolnej efekt perlokucyjny jest również wyraźnie określony. „Wypowiedzi nauczyciela są zawsze nakazami i mają swoje sankcje. Zawierają bowiem w strukturze takie założenia, że uczeń musi zrobić to, czego chce nauczyciel. [...] Często rady i wskazówki mają charakter obligatoryjny dla ucznia. Jest on zmuszony do skorzystania z każdej rady”. U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Akty mowy w języku nauczyciela*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. MICHAŁEWSKA. Katowice 1999, s. 88 i 90.

⁴ J. LABOCHA: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL, J. OŹDŹYŃSKI. Kraków 1997, s. 35; J. NOCOŃ: *Dialogowość podręczników szkolnych*. W: *Kształcenie porozumiewania się*. Red. S. GAJDA, J. NOCOŃ. Opole 1994, s. 179–184.

⁵ Jest to zjawisko powszechne, występujące w podręcznikach do różnych przedmiotów.

Do kołędników dołączali przebierańcy – chłopcy w strojach turonia (rogatego zwierza), niedźwiedzia, kozy, osła, śmierci, diabła i innych postaci (M4a, s. 61). Dużo koncertował, udzielał lekcji gry na fortepianie i komponował (M9, s. 206). Niektórzy malarze, aby uzyskać bardziej zróżnicowaną fakturę, dodają do farb piasku, gipsu albo kleju (P1, s. 51).

Starożytni Egipcjanie jako pierwsi starali się oddać głębię obrazu przez szczególny rodzaj kompozycji (P3b, s. 46).

Za pomocą specjalnych narzędzi rzeźbiarz może kształtować powierzchnię materiału, z którego tworzy (P4, s. 36).

Stosowane są też formy nieosobowe czasowników z zaimkiem „się” oraz formy nieosobowe zakończone na *-no*, *-to*, np.:

Do dziś robi się tak podczas gry na flecie podłużnym (prostym) (M3, s. 90).

Podczas noszenia gaika śpiewa się różne przyśpiewki (M6a, s. 77).

Dzieli się je na instrumenty **melodyczne**, wydające dźwięk o określonej wysokości, oraz **niemelodyczne**, przy których nie można określić wysokości dźwięku (M10a, s. 81).

Pojęciem kompozycji określa się także każde dzieło plastyczne, w którym pojawia się układ elementów (P4, s. 40).

Przy projektowaniu grafiki użytkowej stosuje się graficzne programy komputerowe (P5, s. 122).

Całą kompozycję rysuje się najpierw na papierze, następnie przenosi na wybrany materiał i, posługując się dłutami o rozmaitych wielkościach i kształtach ostrzy, wybiera z jego powierzchni te części, które w odbitce mają pozostać białe (niezadrukowane) (P7, s. 11).

Gdy w szkole zmuszano dzieci do używania języka niemieckiego, dzięki tym nutom poznawały one i zapamiętywały wyrazy kaszubskie (M2, s. 57).

Początkowo w instrumentach tego typu otworki zasłanianio palcami (M3, s. 90).

Piątą linię dodano w XIII wieku – i tak pozostało do dziś (M8b, s. 43).

Z czasem zaczęto łączyć te nowości w jedno – tak powstała **sztuka multimedialna** (P2, s. 92).

Mozaiką zdobiono wnętrza pałaców, kościołów, a także zewnętrzne ściany różnych obiektów architektury (P3b, s. 34).

W niektórych regionach malowano też ściany wiejskich domostw (P6a, s. 51).

Na specjalnie przygotowany klocek drewna nanoszono rysunek i opracowywano go za pomocą dłut o różnym przekroju (P8b, s. 40).

Zdania o podobnej konstrukcji częściej występują w podręcznikach do plastyki niż do muzyki. Z kolei w podręcznikach do muzyki częściej stosowane są wypowiedzenia nominalne, np.:

Synkopa to przesunięcie akcentu z mocnej części taktu na słabą (M1a, s. 36).

Tradycja to przekazywane z pokolenia na pokolenie treści kulturowe (obyczaje, poglądy, wierzenia, sposoby myślenia i zachowania, normy społeczne),

uznane przez zbiorowość za społecznie doniosłe dla jej współczesności i przeszłości (M3, s. 16).

Akordy to kilka współbrzmiących dźwięków (M5a, s. 62).

Rytm to następowanie po sobie dłuższych i krótszych dźwięków oraz pauz (M9, s. 31).

Litografia to nazwa techniki graficznej, a także określenie odbitki wykonanej metodą druku płaskiego (P3a, s. 53).

Trzy główne rodzaje techniki graficznej to: druk wypukły, druk wklęsły i druk płaski (P7, s. 11).

Zdepersonalizowany monolog jest formą utrwaloną kulturowo i historycznie. Jest on uznawany za wzorzec przekazywania wiedzy w procesie dydaktycznym i powielany przez autorów wielu podręczników⁶ – omawiane podręczniki nie są pod tym względem wyjątkiem. Zaprezentowane przykłady wskazują na prymat obiektywnej wiedzy, którą uczeń musi przyswoić. Dystans między autorytetem autora a uczniem jest szczególnie widoczny w tych partiach tekstu, w których młody czytelnik nie ma wrażenia, że jest podmiotem poznania.

Ten typowy sposób przedstawiania otaczającego świata, jego cech charakterystycznych i historii jest jednak przełamany za pomocą pewnych środków językowych, które wskazują na nadawcę i odbiorcę tekstu. Dialogiczne uobecnienie nadawcy i odbiorcy realizowane jest przede wszystkim poprzez użycie czasowników w 1. i 2. osobie (liczby pojedynczej lub mnogiej). Przekazywanie komunikatu w ten sposób jest swoistą formą wykładu⁷, gdy odbiorcy (słuchacze, wtórnie – czytelnicy) są zaproszeni do aktywnego śledzenia toku przemyśleń i obserwacji mówiącego (wykładowcy, wtórnie – autora podręcznika).

W podręcznikach do muzyki i plastyki czasowniki w 1. osobie są obecne w niektórych wstępach, pełniących funkcję metatekstu. Wypowiedzi metatekstowe, które wyznaczają jeden z wymiarów wewnętrznej dialogowości tekstu⁸, bywają wplatanie w teksty należące do segmentu informacyjnego⁹, np.:

W pierwszym rozdziale mówiliśmy o dwóch instrumentach strunowych, na których gra się smyczkiem (M4a, s. 33).

Zapraszam was do wspólnej zabawy tanecznej przy piosence *Czar ogniska* (M6b, s. 19).

⁶ J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 172.

⁷ J. Ożdżyński: *Formy pierwszej osoby w wypowiedzi wykładowej (na przykładzie wykładu z geografii)*. W: *Dyskurs edukacyjny...*, s. 142.

⁸ A. Wierzbicka: *Metatekst w tekście*. W: *O spójności tekstu*. Red. M.R. Mayenowa. Wrocław 1971, s. 105–121.

⁹ Wówczas „tekst mówi sam o sobie”, a wyrażenia tekstowe odnoszą się wprost do tekstu podręcznika. „Jest to ten typ metatekstu, który pomaga odbiorcy poruszać się w przestrzeni tekstowej”. A. Duszak: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa 1998, s. 135–136.

Jak rozpoznawać style mistrzów – opowiemy w dalszej części podręcznika (P2, s. 66).

Na zakończenie prezentujemy obraz, który rozpoznaje najwięcej ludzi właśnie dzięki temu, jak jest malowany (P2, s. 65).

Jak już wspomnieliśmy na wstępie, artyści drugiej połowy XX wieku zainteresowali się też techniką, a zwłaszcza sprzętem elektronicznym, telewizją i komputerami (P2, s. 75).

Wiele reprodukcji zamieszczamy w podręczniku (P5, s. 87).

Na koniec dodajmy jeszcze, że podział tematyczny dotyczy sztuki przedstawiającej, czyli ukazującej wyobrażenia zaczerpnięte z otaczającej nas rzeczywistości (P6b, s. 8).

Formy 1. osoby w funkcji wewnątrztekstowej w segmencie informacyjnym występują rzadko i tylko w cytowanych podręcznikach (najczęściej takie formy występują w podręczniku P2). Autorzy informują czytelnika, co i w jakim celu jest lub będzie omawiane. Ma to niebagatelne znaczenie organizujące tekst; czytelnik bowiem niejako na bieżąco informowany jest o wadze i hierarchii prezentowanych zagadnień¹⁰.

Częściej stosowane jest MY inkluzywne w wariacie semantycznym ‘ja + wy’; ‘ja’ oznacza nadawcę wewnątrztekstowego w roli nauczyciela, ‘wy’ – uczniów¹¹. Nadawca w ten sposób odwołuje się do wspólnego doświadczenia lub wspólnych celów, które łączą autora (autorów) podręcznika i jego czytelnika (czytelników). Na drugi plan schodzą asymetrie ról komunikacyjnych i społecznych. Zastosowanie tego zabiegu stylistycznego pełni funkcję metatekstową i metadydaktyczną – zaciera się granica między odbiorcą rzeczywistym a odbiorcą wirtualnym, tekst uzyskuje status bieżącej dynamicznej interakcji i staje się zapisem podejmowanych wysiłków i ich rezultatów¹².

W podręcznikach do muzyki i plastyki są obecne następujące przykłady użycia 1. osoby liczby mnogiej:

W trzecim temacie słyszymy jednostajnie brzmiący **bas**, który zdaje się naśladować **basetłę**, ludowy instrument muzyczny (M1a, s. 45).

Muzyki możemy nie tylko słuchać (M2, s. 112).

Kiedy nuta jest tak wysoka albo tak niska, że nie wystarcza dla niej pięciolinii, wtedy dorysowujemy krótką, dodatkową linijkę [...] (M3, s. 14).

¹⁰ W połączeniu z wypowiedziami, np.: „Ale w tym rozdziale nie będzie mowy o wido-kach na przyszłość lub dystansie umożliwiającym właściwą ocenę przeżyć” (P2, s. 75), stanowią one nieodłączną część porządkującą tok wykładu (lekcji).

¹¹ „Biorąc pod uwagę zindywidualizowany charakter sytuacji odbiorczej (tekst podręcznikowy jest czytany najczęściej przez ucznia po cichu dla siebie), możliwa jest też interpretacja bardziej osobista – ‘ja + ty’. W obu przypadkach dochodzi do zatarcia granicy między odbiorcą rzeczywistym a odbiorcą wirtualnym”. J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 173.

¹² Ibidem, s. 173.

Jesteśmy w pracowni zegarmistrzowskiej pana Jana, żartobliwie nazywanej przez wszystkich „kliniką zegarków” (M6a, s. 93).

O ochronie przyrody – naturalnego środowiska człowieka – powinniśmy pamiętać przez cały rok, a szczególnie wiosną, gdy budzi się ona do nowego życia (M8c, s. 21).

Jeśli zechcemy namalować któryś z nich, na przykład ulicę z domami i drzewami, powstanie „układanka” rozmaitych kształtów, powierzchni i kolorów (P1, s. 8).

Za każdym razem, kiedy zmienimy punkt widzenia, zmieni się również wygląd rzeźby (P3a, s. 34).

Kiedy wpatrujemy się w nie, mamy wrażenie, że figury na obrazie falują, wyginają się lub wirują (P4, s. 102).

Jeśli w mieszance farby niebieskiej z żółtą użyjemy więcej tej pierwszej, zielen okaże się ciemniejsza, bardziej chłodna niż w mieszance z przewagą barwy żółtej (P6a, s. 31).

Poważny i dostojny świat czerni i bieli ożywia się, ukazuje rzeczywistość w pełnym bogactwie kolorów, gdy posługujemy się **barwnymi narzędziami rysunkowymi** (P8a, s. 34).

W niektórych partiach tekstu występuje szczególne nagromadzenie MY wspólnotowego w jednym akapicie. Na przykład w segmencie informacyjnym naukowy opis podstawowych kroków i figur poloneza przedstawiony jest jako wspólny wysiłek wkładany w czasie tańca przez każdego chcącego posiąść tę umiejętność: „uginamy lekko i płynnie nogę w kolanie”, „wykonujemy mały krok w przód”, „tworzymy kolumnę par”, „ustawiamy się w kolumnę par na środku sali” (M6a, s. 27–28). Zastosowanie 1. osoby liczby mnogiej jest skutecznym zabiegiem perswazyjnym i motywacyjnym do nauczenia się tańca – uczeń wie, że wszyscy są w stanie to zrobić, nikt nie jest wykluczony i każdy może poloneza zatańczyć. Z opisu wynika, że taniec nie jest trudny, a jednocześnie jest bardzo dostojny i elegancki. Dodatkowym wzmocnieniem językowego przekazu są komunikaty niewerbalne w postaci zdjęć tancerzy w pięknych strojach.

W podręcznikach do plastyki podobny zabieg włącza ucznia we wspólne przeżywanie dzieła sztuki:

Patrząc na obraz, poznajemy jakąś część świata artysty, jego otoczenia, ludzi, których spotykał, budynków i krajobrazów, na które patrzył. Gdy dowiadujemy się, jaki jest tytuł pracy, łatwiej nam ją rozumieć. Czasem już na pierwszy rzut oka możemy określić tematykę dzieła (P4, s. 130).

MY inkluzywnie werbalizuje wcześniejsze doświadczenia ucznia, które wzmocniają jego poczucie wartości – autorzy podręcznika, czyli autorytety w danej dziedzinie, myślą tak samo jak uczeń, mają podobne odczucia i doświadczenia.

Czasowniki w 1. osobie liczby mnogiej występują też w wielu definicjach i klasyfikacjach. Z reguły definicje zawierają czasowniki w 3. osobie¹³, ale przekazywanie wiedzy może również następować poprzez użycie form z MY włączającym (oznaczającym tutaj nie tylko nadawcę i odbiorcę, ale wszystkich ludzi podejmujących wysiłek intelektualny w danej dziedzinie); najczęściej odbywa się to za pomocą słów: *nazywamy*, *wyróżniamy*, *dzielimy* itp. Poniższe cytaty ilustrują omawiane zjawisko:

Jeżeli przepiszemy poszczególne części, opuszczając znaki **repetycji** (powtórzenia części utworu nie wpływają na jego budowę, wówczas otrzymamy budowę następującą: A + B + A + C + A) (M1a, s. 46).

Folklorem nazywamy sztukę ludową (M2, s. 54).

Rytmy tych trzech tańców są podobne, dlatego wszystkie nazywamy **tańcami mazurkowymi** (M3, s. 71).

W języku muzycznym najczęściej używamy właśnie włoskich określeń (M7b, s. 16).

Do nazwy obniżonego dźwięku dodajemy końcówkę *-es* lub *-s* (M10a, s. 40).

Jedne kolory są jaśniejsze, a inne ciemniejsze – to, w jakim stopniu są nasycone światłem, też nazywamy walorem (P1, s. 20).

Fotografię dzielimy na artystyczną i użytkową (P3b, s. 75).

Osobę, która projektuje budynki, nazywamy **architektem** (P5, s. 71).

Taką plamę nazywamy **akcentem kolorystycznym** (P6b, s. 12).

Mówimy wtedy, że żółcień plamy pierwszej jest bardziej nasycona niż żółcień plamy drugiej albo że walor plamy pierwszej jest mocniejszy niż walor plamy drugiej (P7, s. 36).

Wspólne doświadczenia oraz wspólnotę kulturowo-historyczną podkreślają również formy zaimków: *nas*, *nasz*, *sobie*, *nam*. Taka specyficzna realizacja MY inkluzywnego obecna jest m.in. w następujących wypowiedzeniach:

Nasz kraj też świętuje ważne rocznice historyczne (M7c, s. 16).

Polskie symbole narodowe przypominają o historii naszej ojczyzny (M9, s. 169).

Każdy z nas wie, jak wyglądają dzisiejsze miasta, a dzięki wedom sprzed 200–300 lat możemy zobaczyć, jak wyglądały one dawniej (P3b, s. 66).

Pomimo że nasza stolica została bardzo zniszczona podczas II wojny światowej, szczyty się wieloma zabytkowymi obiektami (P4, s. 72).

Świat wokół nas jest pełen różnych barw i ich odcieni (P5, s. 21).

Kiedy zaś patrzymy na drugą kompozycję, wrażenie się zmienia – teraz wydaje nam się, że kółko niebieskie „cofa się” trochę, „ucieka w głąb” (P7, s. 27).

Ta przyjaźń pozwoli nam do niej [książki – dop. A.L.] powrócić nawet po wielu latach (P8b, s. 52).

¹³ Zob. przykłady definicji podręcznikowych w rozdziale 4.

Dla dwóch podręczników specyficzne jest systematyczne stosowanie 1. osoby czasownika w czasie przyszłym w celu eksponowania współdziałania autora i odbiorców lub zachęty do współdziałania. W podręczniku M10 na marginesie każdego rozdziału (odpowiadającego jednej lekcji) znajduje się sekcja zatytułowana *Co będziemy dzisiaj robić?*, w której przedstawiono plan realizowanej lekcji, np.:

- Zaśpiewamy piosenkę [...].
- Dowiemy się, co to jest dynamika [...].
- Pobawimy się w echo i dyrygenta (M10a, s. 49).

Natomiast w podręczniku P6 już na poziomie spisu treści poszczególne rozdziały przypisano jednemu ogólniejszemu określeniu. Przed każdą z takich grup rozdziałów jest umieszczony tekst typu:

- Dowiem się, co to jest plama barwna.
- Poznam sposoby ułożenia plam barwnych w obrazie.
- Określę fakturę w obrazie.
- Wykonam malunek techniką akwareli.
- Dowiem się, na czym polega lawowanie akwarelą (P6a, s. 53).

Takie przykłady pełnią funkcję metatekstową. Na ich podstawie odbiorca dowiadyje się, o czym będą następne segmenty tekstu. Mają też funkcje: perswazyjną, stymulującą i motywującą – przekazują informację, że uczeń coś wykona (ma to wywołać jego zaciekawienie i zwiększyć motywację do uczenia się), a jego działanie zakończy się sukcesem (poszerzy swoją wiedzę oraz rozwinię umiejętności – zaśpiewa piosenkę lub wykona malunek). Zastosowanie liczby mnogiej wskazuje na to, że autorzy podręcznika M10 uwzględniają wykorzystanie ich podręcznika głównie do pracy w klasie. Z kolei autorzy podręcznika P6 podchodzą bardzo indywidualnie do ucznia i przez użycie liczby pojedynczej podkreślają, że to on jest dla nich najważniejszy¹⁴.

Czasami w wypowiedzeniach z formami w 1. osobie pojawiają się również zaimki w 2. osobie (*ty/Ty* lub *wy/Wy*)¹⁵, np.:

¹⁴ Ale zdania np. 65-wyrazowe formalnie temu przeczą (podręcznik trudny pod względem czytelności, zdecydowanie niedostosowany do kompetencji lingwistycznych uczniów szkoły podstawowej).

¹⁵ Na marginesie warto zauważyć, że zaimki w 2. osobie pisane są wielką lub małą literą, czasem niekonsekwentnie (w słowie od autora wielką literą, w korpusie – małą). Zapisane wielką literą zaimki (*Ci, Tobie, Was*) odnajdujemy w podręcznikach M1, M3, M4, M8, M9, M10, a także P1, P2, P4, P7. Natomiast małą literą zaimki w 2. osobie w obu liczbach użyte zostały w podręcznikach M2, M5, M6, M7, P3, P5, P8. Od kilkunastu lat można zaobserwować np. w e-mailach od studentów narastający problem ortograficzno-stylistyczny. Studenci (piszący o sobie) z reguły zaimki w 1. osobie zapisują wielką literą („Nam”, w „Naszej grupie”, „dla Nas”, rzadziej stosują i zapisują formy typu „Ja”, „My”, „Siebie”), przy jednoczesnym ignorowaniu wielkiej litery

W Czechach zapraszamy cię do tańca! (M7d, s. 88).

Przedstawiamy Wam jeszcze jedno dzieło znanego malarza polskiego, żyjącego na przełomie XIX i XX wieku – Józefa Chełmońskiego (M8a, s. 49).

Opowiemy Ci o technikach malarskich i ulubionych przez malarzy tematach przedstawień (P2, s. 15).

W cytowanych wypowiedzeniach widoczny jest i nadawca, i odbiorca. Częstsze są zdania, w których dialogicznie uobecniony jest jedynie odbiorca. Użycie WY symuluje kontakt zbiorowy typowy dla lekcji w klasie szkolnej (WY w znaczeniu ‘ty + ty +...’). Jednakże WY może być interpretowane przez ucznia jako ‘ty + inni uczniowie’ (zwłaszcza podczas indywidualnej pracy z podręcznikiem). Dialogiczne uobecnienie odbiorcy przez WY można zaobserwować w przykładach wynotowanych z podręczników do muzyki i plastyki:

Jeżeli będziecie ładnie śpiewać, to nauczyciel spróbuje z Wami zaśpiewać na **dwa**, a później może na **trzy głosy** (M1a, s. 47).

Przyjrzyjcie się zapisowi nutowemu dowolnego utworu muzycznego. Potraficie przeczytać wysokość nut i zagrać melodię na instrumencie. Znacie wartości rytmiczne nut potrzebne do odczytania rytmu. Rozumiecie również oznaczenia dynamiki – wiecie, kiedy zagrać cicho, a kiedy głośno. Musicie jeszcze dowiedzieć się, czy utwór należy wykonać szybko czy wolno (M5a, s. 56).

W klasie piątej rozwinięcie umiejętności gry na flecie i dzwoneczkach. Poznacie także nowe utwory instrumentalne. Najpierw jednak wykonajcie gamę C-dur, żeby przypomnieć sobie, co już potraficie (M10b, s. 11).

Może jeszcze nie wiecie, że większość otaczających nas przedmiotów, wnętrza, ubrania można zaliczyć do pewnej dziedziny sztuki (P3b, s. 72).

Zauważcie, że na obrazach surrealistów często pojawiają się elementy, które można różnie interpretować (P4, s. 117).

Jeśli przypomnieliście sobie dobrze, które barwy są podstawowe, a które pochodne, zauważycie od razu, że **parę barw dopełniających tworzą: barwa podstawowa i barwa pochodna, która powstała ze zmieszania dwóch pozostałych barw podstawowych**: czerwona jest dopełniającą do zielonej (czyli mieszanki barw żółtej i niebieskiej), a zielona do czerwonej; niebieska jest dopełniającą do pomarańczowej, a pomarańczowa do niebieskiej; fioletowa jest dopełniającą do żółtej, a żółta do fioletowej (P6b, s. 16)¹⁶.

Natomiast forma TY w podręcznikach do przedmiotów artystycznych występuje rzadziej:

w zwrotach adresatywnych. Podobnie pisane są niektóre teksty w mediach społecznościowych, na forach dyskusyjnych, reklamach czy w blogach.

¹⁶ Jest to jedno z najdłuższych zdań (65 wyrazów) wynotowanych z badanych podręczników do muzyki i plastyki. Informacje w tym zdaniu można byłoby zapisać w postaci np. czterech krótszych zdań. Byłoby to korzystne z punktu widzenia odbiorcy (treść stałaby się bardziej zrozumiała) i nadawcy (w krótszych zdaniach z reguły popełnia się mniej błędów).

Aby lepiej zrozumieć formę wariacji, prześledź podany niżej przykład (M6b, s. 61).

Z matematyki już zapewne znasz przekształcenia symetryczne (P2, s. 72).

Spójrz, jak wiele odcieni bieli śniegu ukazał polski malarz Józef Chełmoński na obrazie „Sójka” (P5, s. 30).

Zastosowanie formy TY powoduje, że „relacje nadawczo-odbiorcze zostają zindywidualizowane i odpowiadają układowi uruchamiającemu się w procesie cichego czytania tekstu pisanego”¹⁷.

Zastosowanie zaimków oraz czasowników w 2. osobie sprawia, że wypowiedź w sposób eksplicytny jest skierowana do ucznia. Nadawca nie jest widoczny na powierzchni tekstu, ale jego obecność jest domyślna (jako nadawcy kierującego wypowiedź do adresata). Użycie form w 2. osobie w obu liczbach podkreśla odrębność dwu stron nierównorzędnej interakcji. Z pedagogicznego punktu widzenia warto podkreślić, że formy w 2. osobie liczby mnogiej (adresatywne WY) osłabiają dyrektywny charakter perswazyjnego aktu mowy, jakim jest w sytuacji szkolnej każdorazowe zwracanie się bezpośrednio do ucznia w 2. osobie liczby pojedynczej (adresatywne TY)¹⁸. Jednakże oba warianty służą temu samemu celowi – już na powierzchni tekstu jest wyeksponowany nieanonimowy uczeń jako adresat komunikatu, który nadawca kieruje specjalnie do niego. Opisana sytuacja komunikacyjna jest zdecydowanie odmienna od prymarnego monologu, w którym najważniejsze są treści kształcenia.

Odwwołanie do wcześniej zdobytej wiedzy (*wiesz już, jak pamiętacie*) szczególnie częste jest w podręcznikach M7, M8, P2, P4, P5. W niektórych podręcznikach zdarzają się ciągi kilku następujących po sobie zdań lub zdań składowych z formami czasownikowymi w 2. osobie. Takie fragmenty tekstu wzmacniają wrażenie odbiorcy, że tekst jest skierowany do konkretnego czytelnika. Ten chwyt perswazyjny w omawianych podręcznikach do przedmiotów artystycznych ma większą frekwencję niż MY wspólnotowe.

Autorzy również zwracają się bezpośrednio do ucznia (lub uczniów) w komunikatach zawierających rady¹⁹ lub ostrzeżenia, np.:

¹⁷ J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 175.

¹⁸ Jest to prawdopodobnie przyczyna znacznie rzadszego sięgania w podręcznikach szkolnych po adresatywne TY niż po WY. Zob. Ibidem, s. 175.

¹⁹ Jest to nakłanianie subdyrektywne, czyli działanie komunikacyjne polegające na „generowaniu wskutek nowo wytworzonego przekonania oczekiwanej aktywności odbiorcy – co dokonuje się głównie przez wykorzystanie w interakcji gatunków mowy charakteryzujących się stosunkowo małym natężeniem cechy kategoryczności (dyrektywności) – przy jednoczesnym pozostawieniu interlokutorowi możliwości wyboru zachowań werbalnych i niewerbalnych”. L. TYMIAKIN: *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*. Lublin 2007, s. 33; zob. też. IDEM: *Aktywizowanie odbiorcy a gatunki mowy. Wiedza i umiejętności uczniów*. Lublin 2012.

Uwaga! Zapamiętajcie, że **repetycja** to znak powtórzenia (M1a, s. 46).

Zapamiętaj! Strumień powietrza dla dźwięków wysokich powinien być duży, dla dźwięków średnich – słabszy, a dla dźwięków niskich – niewielki (M2, s. 131).

Sprawdź swój puls, bo rytm serca w maju bywa często przyspieszony... [...] Wyjdź wieczorem przed dom, posłuchaj ptasiego koncertu, powąchaj, jak pachnie wiosna. Życie jest piękne! (M4b, s. 95).

Pamiętaj, że o głos trzeba dbać. Nie nadwerężaj go. Nie krzycz niepotrzebnie i nie śpiewaj zbyt głośno (M5a, s. 81).

Pamiętajcie zawsze o prawidłowym trzymaniu pałeczek (M8a, s. 24).

Wy także podziękujcie swoim babciom w dniu ich święta (M10a, s. 69).

Korzystaj z tych dobrodziejstw. Umożliwi Ci to oderwanie się od codzienności. Dzięki temu będziesz też więcej wiedzieć i odczuwać (P2, s. 13).

Warto znać te [muzea, skanseny – dop. A.Ł.], które znajdują się w regionie, który zamieszkujesz, gdyż mogą dostarczyć interesującej wiedzy i ciekawostek z życia Twoich przodków (P4, s. 65).

Pamiętajcie o tym podczas tworzenia własnych prac plastycznych (P5, s. 8).

Czasem takie rady, wskazówki są wyrażone przez MY wspólnotowe. Szczególnie widoczne jest to w podręczniku P8. Na przykład w podsumowaniu rozdziału omawiającego obrazy ilustrujące smutek, strach oraz samotność autorzy napisali:

Powinniśmy umieć współodczuwać (zdolność empatii), dostrzegać w ludziach wartości, a także wspierać słabszych i otaczać ich opieką. [...] Także dzisiaj – mimo wielu technicznych udogodnień i zabezpieczeń – możemy być bezbronni wobec różnych żywołów (P8b, s. 19–20).

MY inkluzywne użyte w omawianej funkcji łagodzi dydaktyzm, który w 2. osobie może zbyt mocno razić młodego czytelnika. Dbalność autorów o łagodny wymiar perswazji uwidacznia się także w następującym fragmencie:

Oglądając dzieła sztuki, nie powinniśmy ich dotykać, by nie uległy zniszczeniu (P8b, s. 75).

Czytelnik w ten sposób jest informowany o konieczności właściwego zachowania się w muzeum.

Udialogizowaniu struktury tekstowej służą przede wszystkim pytania. Pytanie postawione na początku dużej sekwencji tekstowej pełni głównie funkcję metatekstową (wprowadza główny temat segmentu tekstowego, który jest odpowiedzią na pytanie inicjujące)²⁰. Pytania wplecione w segment informacyjny dynamizują przekaz, urozmaicają go przez rozbitcie monologicznej struktury

²⁰ J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 176.

tekstu i powodują, że odbiorca zastanowi się chwilę, zrobi przerwę w czytaniu i w myślach spróbuje odpowiedzieć na nie. W sytuacji szkolnej zadawanie pytań jest bardzo pożądane – uczeń wie, że nie tylko służyć one odpytywaniu przez nauczyciela, ale także wspólnemu i twórczemu poszukiwaniu możliwych interpretacji czy rozwiązań. Pytania w podręcznikach szkolnych są z natury retoryczne i służą udialogizowaniu struktury tekstowej. Wprawdzie nadawca w segmencie informacyjnym podręcznika z reguły nie oczekuje odpowiedzi od czytelnika (nadawcę i odbiorcę dzieli czas i miejsce interakcji, a także różnice w zasobie posiadanej wiedzy), jednak niektóre pytania mogą być tak sformułowane, że stają się inspiracją dla czytelnika rzeczywiście chcącego podjąć wysiłek intelektualny.

W podręczniku P2 najczęściej po postawieniu pytania autorzy podają na nie odpowiedź. Nadają tym samym swoim tekstom postać pozorowanego dialogu, np.:

Spójrz na jabłko. Jaki ma kształt? Ktoś powie: „Okrągły jak kulka”. Ale czy to prawda? Prawie idealną kulą jest piłka (P2, s. 7).

Czy tak samo opowiemy o sztuce najnowszej, która nie jest wierną kopią codziennego życia? Przyjrzyj się ilustracjom zamieszczonym w tym rozdziale. Pokazują sztukę inną od codzienności, ale ważną i wartościową. Dlaczego? Bo jest ona wynikiem długich poszukiwań artystycznych, efektem wielu przemysłów rodzących się latami. [...] Jak dawno temu artystów przestało pasjonować kopiowanie natury i codziennego życia? Taką wyraźną granicą jest początek XX wieku (P2, s. 83).

Dłuższe ciągi pytań i odpowiedzi na nie są niestety bardzo rzadkie – jest to niewykorzystana przez autorów podręcznika okazja do zaciekawienia uczniów słowem pisanym, ponieważ młodsze dzieci w wieku szkolnym bardzo lubią dialogi²¹ w różnego typu tekstach drukowanych. W badanych podręcznikach częściej można spotkać minialogi, w których po jednym pytaniu następuje najczęściej jedno zdanie odpowiedzi, np.:

Czy pamiętacie, jaką funkcję pełni kropka przy nucie? Wydłuża czas jej trwania o połowę wartości (M5b, s. 43).

Dlaczego szlachecki dom został nazwany strasznym? Podobno czasem o północy działy się tam rzeczy, które mogły wystraszyć niejednego gościa (M7d, s. 12).

Czasem w wielogłosie wykonuje się tylko jedną melodię. Jak to możliwe? Istnieje forma muzyczna, w której część wykonawców rozpoczyna granie lub śpiewanie tej samej melodii z opóźnieniem (M9, s. 154).

Czy zwróciliście uwagę, jak są one zbudowane? W większości piosenek występuje fragment, który co pewien czas się powtarza (M10a, s. 12).

²¹ Wynika to z osobistych obserwacji, ale także wskazują na to napisane przez uczniów szkół podstawowych recenzje książek. Zob. http://bp.bialystok.edu.pl/?q=cww_recenzjeSP (dostęp: 25 kwietnia 2017 r.).

Barwa jest światłem. [...] Co to znaczy? Nasze oko odbiera promienie światła (P3b, s. 30).

Co dzieje się z kleksem? Czy nadal wydaje się tak samo duży? Oczywiście na tle dużej ściany, widziany z dużej odległości, kleks staje się małą kropką (P4, s. 15).

Czy to oznacza, że na kształt wyrobów produkowanych w wielkich ilościach artysta nie ma żadnego wpływu? Przeciwnie! (P6a, s. 72).

Czy wobec tego nie ma żadnej zasady ani reguły, której malarz musi się podporządkować, aby stworzyć dzieło doskonałe, a przynajmniej udane? Jest taka zasada. Nazywa się zasadą **równowagi** (P7, s. 41).

Podobne do podanych przykładów są konstrukcje przywołujące potencjalne pytanie, które uczeń mógłby zadać; w badanych podręcznikach jest ich jednak niewiele, np.:

Skąd wiemy, że byli tacy sławni? Stąd, że ich nazwiska i utwory spotykamy w bibliotekach w całej Europie (M3, s. 81).

Zapewne zastanawialiście się, jak powstają akompaniamenty do piosenek. Zagadkowe może być również dla was to, że w utworach muzycznych granych jest jednocześnie wiele dźwięków i wszystkie do siebie pasują i pięknie współbrzmiają. Sztuka „dopasowywania” do siebie różnych dźwięków to **harmonia** (M5a, s. 62).

W tym miejscu nasuwa się pytanie, czym jest kadr? Spójrzcie na ilustrację [...] (P7, s. 80).

Czemu jednak wykonaliśmy aż sześć fotografii jednego dzieła? Aż sześć? Tylko sześć! Jeśli by się obracało rzeźbę po troszeczkę, można by ich wykonać znacznie więcej (P6b, s. 37).

Autorzy podręczników odwołują się do domniemanych doświadczeń ucznia, zdobywanych podczas zapoznawania się z nowym materiałem. Proces myślenia przebiega zazwyczaj w podobny sposób – zaznajomienie się z określoną partią wiedzy wzbudza ciekawość człowieka, co skutkuje stawianiem pytań uszczegóławiających, dotyczących tematu głównego lub wątków pobocznych. W podręcznikach dygresje urozmaicające przekaz są jednak rzadkie. Z przytoczonych przykładów można wywnioskować, że pisząc teksty dydaktyczne należy na zachowaniu dyscypliny i spójności w procesie poznania niezależnie od formy, jaką przybrało pytanie (pytanie bezosobowe, z użyciem MY inkluzywnego, ze zwrotem adresatywnym w 2. osobie liczby mnogiej).

Najczęściej pytania w segmencie informacyjnym są stawiane po to, aby zaciekawić ucznia, np.:

Jak jednak zmienić jej [rurki w instrumentach dętych – dop. A.Ł.] długość? (M3, s. 90).

A może miejscowość lub okolica, w której mieszkacie, też ma swoją legendę lub historię opowiadającą o jakimś ciekawym zdarzeniu z dalekiej przeszłości? (M8a, s. 80).

Czyżby artysta nie potrafił poprawnie namalować postaci? (P2, s. 84).
 Aby ożywić swoje dzieło, malarz [...] namalował jedną z łódek i flagę na drugiej kolorem czerwonym. Czy słusznie? (P7, s. 25).

Po takim pytaniu następuje dłuższa, kilkudzaniowa odpowiedź. Zdarzają się też pytania, po których nie podaje się odpowiedzi. Wśród nich znajdują się pytania, na które uczeń musi sam sobie odpowiedzieć, a jego odpowiedź będzie miała związek z dalszą częścią tekstu, np.:

Jaki głos ludzki kryje się w nazwie tego instrumentu? Co wiesz o tym głosie? (M4a, s. 23).
 Czy słyszysz glissanda w utworze Mozarta *Bułka z masłem*? Na jakim instrumencie są grane? (M7b, s. 23).
 Czy przypominasz sobie odbijanie monet przez kartkę papieru za pomocą miękkiego ołówka? (P2, s. 67).
 Czy widzisz tę wspólną cechę? (P4, s. 46).
 Czy nie zdarzyło Wam się kiedyś, że rysunek, który wyjątkowo Wam się udał, zapragnęło mieć na własność kilka osób z rodziny i z żalem musieliście odpowiedzieć, że – niestety – macie tylko jeden? (P7, s. 10).

Takie pytania aktywizują ucznia i sprawiają, że nie jest on tylko biernym odbiorcą przeczytanych informacji.

Sporadyczne są w podręcznikach pytania dotyczące wyniku działań podjętych przez ucznia lub zachęcające do dyskusji:

Czy zauważyliście, że zakończenie drugiego wykonania jest inne? (M1b, s. 35).
 Jakimi słowami określisz te powierzchnie? (P2, s. 67).
 Co jest ciekawego we wspólnej zabawie czy muzyce? (M3, s. 81).
 Jak myślicie, czy melodia piosenki *Sarna* może się zakończyć w 4. takcie? (M8a, s. 66).

W pytania inicjujące dyskusję w klasie obfituje podręcznik M3. Niektóre rozdziały rozpoczyna *Trening na start*. Jest to sekcja typowo dialogowa, otwierająca główny tekst rozdziału. Często stawiane w niej pytania mogą być punktem wyjścia do dyskusji w klasie, np.:

Jakie melodie jest Wam najłatwiej zapamiętać? Po co Waszym zdaniem potrzebne są nuty? (M3, s. 19).
 Czy znacie przysłowia ze słowem *marsz*? Czy w jakiś sposób nawiązują one do „muzycznego” znaczenia słowa? (M3, s. 39).

Interesujący ciąg pytań jest w tekście podręcznika P4:

Czym jest wspomnienie? Może zatrzymaną chwilą, która w szczególny sposób zwróciła naszą uwagę? A może obrazem, który zostaje w głowie niczym kadr z filmu? (P4, s. 50).

Pytania te wprowadzają do rozdziału poświęconego fotografii. Kojarzą się odbiorcy z tą sferą życia, która może pozostać w pamięci dzięki wykorzystaniu zdobyczy techniki. Cytowany tekst ma charakter poetycki, oderwany od precyzyjnych określeń typowych dla przekazu popularyzującego naukę. Dodatkowym walorem takiego sposobu konstruowania pytań jest uwrażliwienie młodego człowieka na nieuchwytnie piękno obecne i w obrazie, i w słowie.

Segment informacyjny może być także udialogizowany przez zastosowanie czasowników związanych z procesami mowy i myślenia (zapowiadającymi dalszą część tekstu) oraz wskazującymi na operacje poznawcze. Ilustracją takich zabiegów są przykłady, w których czasowniki te występują w 1. osobie liczby mnogiej (we wszystkich czasach):

W poprzednim rozdziale mówiliśmy o sygnałach granych na trąbce i na rogu (M4b, s. 22).

W tym rozdziale chcemy Ci jednak opowiedzieć o świadomym rysowaniu, to znaczy takim, podczas którego myślimy (P2, s. 31).

Poznamy kilka z nich – na początku **dziedzinę rysunku** (P3a, s. 10).

Najczęściej czasowniki związane z procesami mowy i myślenia oraz czasowniki wskazujące na operacje poznawcze występują w 1. osobie liczby mnogiej trybu rozkazującego:

Poszukajmy w *Strasznym dworze* elementów muzyki ludowej (M7d, s. 14).

Powtórzmy – malarstwo polega na pokrywaniu płaskiej powierzchni papieru, płótna czy ściany barwnymi plamami i liniami (P3a, s. 24).

Zastanówmy się przez chwilę nad tym, co ukazują nam obrazy (P6a, s. 10).

Przyjrzyjmy się temu dziełu i zastanówmy się, jak zostało ono zbudowane (P7, s. 47).

Spróbujmy poznać ten świat (P7, s. 16).

Autorzy stosują sporadycznie 2. osobę liczby pojedynczej (czasu teraźniejszego) lub mnogiej (czasu przyszłego lub w trybie rozkazującym):

Jak myślisz, do jakiej grupy można zaliczyć te instrumenty? (M4b, s. 22).

Bardzo łatwo je rozróżnicie i zauważycie, która z nich się powtarza (M1a, s. 31).

Zauważcie, że instrumenty mogą nadać utworowi określony charakter (M5a, s. 36).

Należy podkreślić, że w omawianych podręcznikach czasowniki, które mogą udialogizować tekst, stosowane są sporadycznie. Czasem pojawiają się w metateksie. Nadawca stosuje formy czasownikowe, sugerując czytelnikowi wykonanie pewnych czynności, podjęcie konkretnego wysiłku poznawczego. Ta sugestia ma za zadanie oderwanie ucznia od lektury podręcznika, przeniesienie

uwagi na ukierunkowane działanie pozajęzykowe (uważne wysłuchanie utworu muzycznego, przyjrzenie się szczegółom dzieła plastycznego), przez co zostaje przerwana ciągłość nadawania treści w procesie komunikacji. Niezależnie od czynności podjętych (lub niepodjętych) przez odbiorcę, nadawca w dalszej części tekstu przedstawia spodziewane efekty tak zapowiadanej pracy. Wprowadzenie uczniów w świat muzyki i sztuki powinno być związane z łączeniem wiedzy z wrażeniami zmysłowymi. Rzadkie stosowanie tego typu wypowiedzi w segmencie informacyjnym jest kompensowane przez odpowiednie struktury poleceń i ćwiczeń plastycznych i muzycznych, lecz inna jest funkcja pozornie tych samych zdań. W drugiej z tych sytuacji odpowiedź musi być zwerbalizowana przez ucznia i najczęściej odbywa się to w klasie pod kierunkiem nauczyciela sterującego procesem poznania.

Pod względem występowania dialogowości w segmencie informacyjnym tekstów badanych podręczników do muzyki i plastyki pozytywnie wyróżniają się podręczniki P2, P6 i P7. Ich autorzy częściej stosują środki językowe, które dynamizują przekaz i uobecniają zarówno nadawcę, jak i odbiorcę, przy czym używają różnorodnych środków. Przykładowo w podręczniku P2 na stronach 12–13 tylko połowa zdań budujących segment informacyjny należy do zdepersonalizowanego monologu. Z kolei w podręcznikach M6, P5, P8 albo nie ma pytań we fragmentach tekstu przekazującego wiedzę, albo z trudem można je tam odnaleźć. Teksty udialogizowane nie są monotonne, są ciekawe. Poprzez pytania zmuszają czytelnika do refleksji oraz krytycznego spojrzenia, co jest celem kształcenia. Szczególnie ważne w dobie kryzysu wartości etycznych i estetycznych jest bowiem uczenie stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi, kształtowanie wrażliwości oraz umiejętności oceny, a także sensownego uzasadniania własnego zdania.

5.2. Retoryka dialogu w segmencie pytań i poleceń dydaktycznych

Segment ćwiczeniowy (zadaniowy) w podręcznikach do muzyki i plastyki jest zróżnicowany. W niektórych podręcznikach można znaleźć tylko podstawowe pytania bądź polecenia sprawdzające stopień przyswojenia wiadomości podanych w tekście informacyjnym. Inne podręczniki zawierają kilka różnorodnych sekcji poświęconych zadaniom (np. pytania, eksperymenty, treningi, zabawy w klasie). Do podręczników dołączone są (w pakietach) dodatkowe zeszyty ćwiczeń, w których jest więcej zadań i wskazane są miejsca na podanie odpowiedzi²².

²² Zeszyty ćwiczeń nie są analizowane w tej pracy.

Pytania i polecenia dydaktyczne mają oczywisty charakter dialogowy – zawsze wskazują adresata i wymagają udzielenia odpowiedzi bądź podjęcia określonego działania. Chociaż nadawcą pytań lub poleceń jest wirtualny nauczyciel, to jednak autorytetem oceniającym wykonanie zadania przez ucznia jest jego prawdziwy nauczyciel i w rzeczywistości pozatekstowej odbywa się dalszy ciąg interakcji. Z pedagogiczno-lingwistycznego punktu widzenia ważny jest sposób budowania komunikatów w tym komponencie podręcznikowym.

Autorzy badanych podręczników do muzyki i plastyki dla klas IV–VI zadają czytelnikowi pytania na dwa sposoby. Są to albo krótkie pytania mające na celu sprawdzenie opanowania materiału prezentowanego w segmencie informacyjnym (choćby warstwa leksykalna nie wskazuje na osobę, do której są kierowane), albo pytania, w których uwidoczniony jest ich adresat. Do pierwszego typu należą następujące przykłady:

Co to jest kapela? (M1b, s. 10).

Czy wszystkie miały taką samą budowę? (M4a, s. 79).

Jakie charakterystyczne cechy można zauważyć w tej melodii? (M8c, s. 86).

Jakie jest metrum rytmu przedstawionego na ilustracji *Muzyczne dary jesieni*? (M10a, s. 52).

W jakich zawodach pracują artyści rzemieślnicy? (P1, s. 141).

Czym jest gama barwna? (P3a, s. 23).

Czym różni się oryginał od reprodukcji dzieła sztuki? (P5, s. 9).

Jak kształt, wielkość i rozmieszczenie pisma wpływa na odbiór grafiki? (P7, s. 92).

Czym jest faktura w rzeźbie, a czym w malarstwie? (P8b, s. 79).

Pytania z ukrytym odbiorcą najczęściej pojawiają się w podręcznikach P1 i P4, a najrzadziej – w podręcznikach M1, M4, M5.

Z kolei przykładowe pytania skierowane bezpośrednio do odbiorcy (wykładnikiem jest tu użycie niemalże wyłącznie form w 2. osobie liczby pojedynczej) mają następującą postać:

Czy oglądałeś kiedyś widowisko baletowe? (M6a, s. 43).

Co wiesz o tych regionach? (M7b, s. 88).

Jakie tańce umiesz tańczyć? Jakiego lubisz najbardziej? (M8b, s. 23).

Które wykonania podobają Wam się najbardziej? (M10a, s. 62).

Jakie muzeum znajduje się w Twojej miejscowości lub w najbliższym dużym mieście? (P2, s. 14).

Jakie znasz dziedziny sztuki? (P3a, s. 12).

Jaka jest powierzchnia swetra, spodni, bluzy, Twoich włosów? Czy czujesz różnicę? (P4, s. 34).

Jaki, twoim zdaniem, jest nastrój tego obrazu? (P5, s. 57).

Czy chętnie zamieszkałbyś/zamieszkałabyś w jednej z takich chałup, np. podczas wakacji? (P6b, s. 64).

Czy znalazłeś prace, w których do konstrukcji liter i słów użyto innych tworzyw, takich jak sznurek i patyki? (P7, s. 92).

Jakie znasz rodzaje farb i podkładów malarskich? (P8a, s. 47).

Takie pytania są częściej używane w podręcznikach do plastyki, natomiast w sześciu podręcznikach do muzyki nie ma ich wcale. W podręczniku P4 zdarzają się również pytania typu: „Kiedy mamy wrażenie, że coś wychodzi poza ramy obrazu?” (P4, s. 55). Pytanie skierowane jest do ucznia, ale tradycyjna, impresyjna funkcja złagodzona została MY wspólnotowym. W podręczniku M9 w segmencie zadaniowym nie ma w ogóle pytań, lecz są tylko polecenia skierowane do czytelników.

We wszystkich poleceniach zaobserwowano znaczną przewagę wypowiedzeń z użyciem trybu rozkazującego. Siła illokucyjna tych zdań sytuuje je w grupie wypowiedzeń o funkcji dyrektywnej, których efekt perlokucyjny jest zgodny z tradycyjną²³ sytuacją dydaktyczną między nauczycielem a uczniem (jedna strona stawia wymagania i je w charakterystyczny sposób formułuje, druga jest tylko bezwarunkowym wykonawcą konkretnego polecenia). Sposób formułowania poleceń dydaktycznych ilustrują przykłady z czasownikami w 2. osobie liczby pojedynczej lub mnogiej trybu rozkazującego:

Wyjaśnij, jaka jest rola łuków w zapisie nutowym (M4b, s. 87).

Nazwij instrumenty, które już znasz. Zapisz ich nazwę w zeszytcie (M5a, s. 91).

Zaprojektuj ozdobę na stół w kształcie rozwiniętego kwiatu (P1, s. 61).

Wymień rodzaje farb używanych w malarstwie artystycznym (P3a, s. 27).

Opowiedz, co słyszysz (M2, s. 50).

Opowiedz, jakie działania, które podejmują artyści w przestrzeni, poznałeś/ poznałaś w tej lekcji (P6b, s. 50).

Narysuj siebie i osobę, z której mógłbyś brać przykład, która byłaby lub jest twoim mistrzem, a może starszym przyjacielem (P8a, s. 15).

W poniższy schemat budowy mazurka wpiszcie symbole poszczególnych motywów (M1b, s. 36).

Powiedzcie poniższe słowa w rytmie i tempie oberka (M7c, s. 96).

Przy każdym z tematów wypiszcie jak najwięcej określeń opisujących cechy powstałych układów (kompozycji) (P4, s. 39).

Interakcyjność dyrektywna czasem (jednak zdecydowanie rzadziej i tylko w niektórych podręcznikach) realizowana jest przez polecenia, w których nazwa czynności ulega nominalizacji, np.:

²³ „Konstruowanie zadań za pomocą form trybu rozkazującego [...] należy uznać za konwencję gatunkową. Stąd też można założyć, że implikacje interakcyjne nie są często w ogóle dostrzegane przez autorów podręczników, którzy stosują te formy poniekąd nieświadomie, uznając je z założenia za najskuteczniejsze komunikacyjnie i modelowe”. J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 181.

Zadaniem każdej grupy jest zaproponowanie po jednym słowie związanym z muzyką na każdą literę (M5a, s. 72).

Twoim zadaniem będzie wykonanie portretu, w którym pokażesz części twarzy z różnych stron (P4, s. 101).

Zadaniem dla pozostałych uczniów będzie odgadnięcie tytułu pracy (P4, s. 129).

Twoim zadaniem będzie przygotowanie deseru „Owocowe smaki” (P8a, s. 18).

Waszym zadaniem będzie przygotowanie „żywego obrazu”, a właściwie obrazów, ponieważ będzie ich tyle, ile grup uczestniczy w pracy (P8a, s. 85).

Dwa ostatnie przykłady dowodzą, że w tym samym podręczniku polecenia mogą być kierowane do jednego lub wielu adresatów. Użycie zaimka „wy” łagodzi nakazowość polecenia. Z reguły liczba mnoga stosowana jest wtedy, gdy ćwiczenie jest przeznaczone do wykonania w czasie lekcji przez wszystkich uczniów w klasie (lub z podziałem na grupy). Liczba pojedyncza wykorzystywana jest w tych sformułowaniach, które bezpośrednio odnoszą się do odbiorcy i wyników jego samodzielnej pracy (np. wykonywanej jako zadanie domowe). Należy także zauważyć, że polecenia typu: „Zadaniem dla pozostałych uczniów/każdej grupy będzie odgadnięcie/przygotowanie...” nie są naturalne w tekście podręcznika przeznaczonego dla ucznia. Przypominają one scenariusz lekcji dla nauczyciela (transpozycja sformułowań z materiałów metodycznych przeznaczonych dla nauczycieli).

W dwóch podręcznikach, M1 i M10, w większości poleceń są czasowniki w trybie rozkazującym liczby mnogiej, np.:

Wypiszcie instrumenty, na których grają kapele ludowe (M1a, s. 23).

Podajcie podobieństwa i różnice w budowie ronda i wariacji (M1b, s. 34).

Przeprowadźcie z Waszymi ojcami wywiady dotyczące muzyki (M10a, s. 129).

Cytowane polecenia z podręcznika M1 zamieszczone zostały w sekcji ćwiczeń pisemnych, które – zgodnie z sugestią autora – uczeń może samodzielnie wykonać na lekcji lub w domu. W praktyce szkolnej każdy uczeń ma swój podręcznik, nielogiczna jest więc prośba o wspólne uzupełnienie wolnego miejsca w jednej książce. Z kolei polecenia w podręczniku M10 sprawiają wrażenie konspektu lekcji dla nauczyciela, który odczytuje polecenia całej klasie, by uczniowie w zespołach wykonywali określone zadania:

Podzielcie się na pięć grup i wykonajcie kolędę z akompaniamentem perkusyjnym (M10b, s. 58).

Wskażcie w zapisie nutowym przedtakt, repetycję i wolty (M10b, s. 20).

Dyrektywność przekazu można złagodzić za pomocą językowych środków perswazji²⁴. Mogą to być prośby, propozycje lub sugestie dotyczące wykonania

²⁴ D. KRZYŻYK: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*. W: *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*. T. 13. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2015, s. 71.

jakiegoś zadania. Do tej grupy poleceń należą wypowiedzenia (najczęściej z czasownikami modalnymi)²⁵, np.:

Proszę wymienić, jakie instrumenty grają w tym utworze (M1a, s. 29).

A może uda ci się ją zaśpiewać podczas marszu (M7b, s. 21).

Może uda Wam się nagrać własną kompozycję na taśmę? (M8a, s. 96).

Swoje dzieło możesz zapisać w pamięci komputera lub wydrukować (P3a, s. 31).

Możesz posłużyć się tkaninami, zasłonami, prześcieradłem, wykorzystując je jako tło. Możesz na przykład ułożyć codzienne przedmioty w niecodzienny sposób (P7, s. 81).

Pomimo sugestii czy propozycji podanej w poleceniu, uczeń i tak wie, że jest to zadanie dla niego obligatoryjne. Jednak nieznaczna modyfikacja struktury składniowej przyczynia się do poszerzenia zasobu językowego ucznia o formy grzecznościowe czy kulturalne komunikowanie aktów dyrektywnych, które mogą wejść na stałe do jego idiolektu.

Częściej w badanych podręcznikach do muzyki i plastyki autorzy w poleceniach lub pytaniach używają sformułowań typu: *Spróbuj...*, *Spróbujcie...*, *Czy potrafisz...*, *Czy umiałbyś...*, *Postaraj się...* itp. Zwroty te łagodzą imperatywność²⁶ oraz zachęcają do podjęcia działania. Jednocześnie nadawca nie wprost informuje odbiorcę, że nie należy zniechęcać się ewentualną porażką, np.:

Spróbujcie podać parę przykładów znanych Wam instrumentów należących do każdej z grup (M3, s. 90).

Postaraj się za każdym razem powiedzieć je w innym metrum (M4a, s. 20).

Czy potrafisz zawsze rozpoznać jego głos? (M7b, s. 40).

Spróbujcie opisać wszystkie różnice między oryginałem i opracowaniem [...] (M8c, s. 27).

Następnie spróbuj dokończyć wzór, wymyślając własne motywy krzyżkowe w wybranych przez siebie kolorach. [...] Postarajcie się, aby Wasza praca była atrakcyjna i ciekawa (P2, s. 49).

Postaraj się, aby [opis – dop. A.Ł.] był zrozumiały dla kolegi lub koleżanki z ławki (P3, s. 129).

Spróbuj nakładać koła lub kwadraty (bez konturu) jeden na drugi – od największego do najmniejszego – stopniując walor użytej barwy (od najmocniejszego do najsłabszego) (P7, s. 38).

Czy pamiętasz nazwisko artysty? (P8b, s. 79).

Czy potrafisz je wymienić? (P8a, s. 76).

Czy znasz programy komputerowe służące do edycji graficznej? (P8b, s. 59).

²⁵ W. Kojis: *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*. „Chowanna” 2009, s. 23–38.

²⁶ Takie konstrukcje są zalecane przez specjalistów zajmujących się profesjonalną oceną podręczników. Zob. D. KRZYŻYK: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika...*, s. 71.

Trzeba dodać, że w omawianych podręcznikach pytaniom o rozstrzygnięcie zazwyczaj towarzyszą dodatkowe polecenia z konkretnym operatorem²⁷.

W większości podręczników do muzyki i plastyki autorzy w segmencie zadaniowym zamieszczają rady dla ucznia. Są to typowe akty mowy wzmacniające dialogowość segmentu ćwiczeniowego. Przykładowe rady lub wskazówki nadawcy ułatwiające uczniowi wykonanie zadania to:

Korzystając z encyklopedii, wyjaśnij, czym zajmuje się etnografia (M2, s. 55).
Starannie układajcie palce, dmuchajcie leciutko, słuchajcie, czy dźwięk jest ładny i czysty (M3, s. 18).

Poszukaj w internecie filmów z występami zespołów pieśni i tańca, wykonujących mazura. Opisz charakter tego tańca (M5b, s. 53).

Zagraj na dzwoneczkach, flecie lub keyboardzie fragment drugiej części utworu Antonio Vivaldiego *Zima* z zastosowaniem odpowiedniej dynamiki, tempa i artykulacji, tak aby oddawał on klimat zimowego wieczoru (M6b, s. 37).

Obejrzyj ilustracje instrumentów i zastanów się, ile z nich potrafisz nazwać. Wszystkie występują w tekście pastorałki (M7a, s. 70).

Zastanów się, jak ten widok można przedstawić za pomocą punktów i linii (P1, s. 12).

Najlepiej byłoby namalować lub narysować je własnoręcznie, uzupełniając wydrukowanymi tekstami (P2, s. 49).

Na to wszystko dobrze jest położyć pojedynczo gazetę i przeprasować (P2, s. 39).

Skorzystaj z programu do rysowania zamieszczonego na dołączonej płycie (P3a, s. 17).

Możesz przymknąć jedno oko, będzie Ci łatwiej (P4, s. 51).

Zadanie to można wykonać w programie Word (P6a, s. 35).

Pracuj podobnie jak artysta, ale wprowadź w przestrzeń twojej pracy własne postacie ze snów, wyobraźni lub z baśni (P8a, s. 36).

Zadbaj o estetykę pracy (P8b, s. 58).

Rady i wskazówki, uzupełniające treść poleceń dydaktycznych, sugerują odbiorcy, że nadawca wie, co może sprawić najwięcej trudności w czasie wykonywania zadania, proponuje więc najefektywniejszą metodę postępowania. Czasem treści poleceń towarzyszą ostrzeżenia, które pełnią podobną funkcję, są jednak bardziej kategoryczne. O ile skorzystanie z rady nie zawsze jest konieczne, o tyle zignorowanie ostrzeżenia spowoduje nieuchronnie niepożądane skutki. Komunikaty należące do ostrzeżeń często są wzmacniane słowami *uwaga* lub *pamiętaj*, np.:

²⁷ K. GAŚSIÓREK, A. HĄCIA, K. KŁOSIŃSKA, D. KRZYŻYK, J. NOCOŃ, H. SYNOWIEC: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. Warszawa 2012, s. 8.

Uwaga: Łaski nut poniżej 3 linii mają być skierowane do góry, zaś powyżej 3 linii – do dołu (M5a, s. 9).

Zwróć uwagę na znak chromatyczny przykluczowy i pamiętaj, że obowiązuje on przez cały utwór (M6a, s. 85).

Ostrożnie przykryj arkuszem kalki maszynowej [...] (P2, s. 39).

Pracuj w rękawiczkach (P5, s. 116).

Uwaga: używając farb akrylowych pamiętaj o częstym wycieraniu i płukaniu pędzelków, bowiem farby te szybko schną i już nie można ich zmyć wodą (P6a, s. 52).

Uwaga: pracę należy wykonać dość szybko, aby farba na płytce nie wyschła, zanim zrobisz odbitkę (P7, s. 14).

Bardzo rzadko można spotkać w omawianych podręcznikach zachęty lub życzenia. Zachęta zawsze pełni funkcję motywującą (w przeciwieństwie do ostrzeżeń implikujących negatywne skutki); autorzy pokazują uczniowi konkretne korzyści, jakie osiągnie on po wykonaniu określonego ćwiczenia:

Kto wie, jeśli spodoba się wam takie zajęcie, może rozpoczniecie wielką przygodę jako śpiewacy w chórze i stanie się to waszym hobby (M5a, s. 88).

Zróbcie wystawkę i obejrzyjcie Wasze prace. W ten sposób możecie dowiedzieć się czegoś więcej o swoich zainteresowaniach i marzeniach (P4, s. 67).

Jeśli masz własny pomysł – zrealizuj go! (P7, s. 17).

Nie obawiaj się efektu artystycznego. Choć zadanie nie jest łatwe, główny cel ćwiczenia, czyli wrażenie statyki albo dynamiki, z pewnością uda Ci się osiągnąć (P7, s. 49).

Nie bój się niespodzianek – wykorzystaj je! (P8a, s. 45).

Milej zabawy! (P2, s. 47).

Udanej zabawy! (P4, s. 129).

Powodzenia! (P8a, s. 31).

W segmencie pytań i poleceń dydaktycznych bardzo ważne jest informowanie uczącego się o stopniu trudności zadań oraz ich obligatoryjności bądź fakultatywności. Można trudniejsze zadania oznaczać na przykład gwiazdką, kolorem lub innym wyróżnikiem. W podręcznikach do przedmiotów artystycznych nie wykorzystano tych sposobów różnicowania poleceń, zatem istotnego znaczenia nabierają komunikaty językowe pełniące tę rolę. Niestety, wypowiedzi metatekstowe w tej funkcji spotyka się sporadycznie. Należą do nich następujące sformułowania:

To niełatwe zadanie, dlatego wykonajcie je chociaż raz w wolnym tempie (M7a, s. 93).

Zaczynamy od zabawy dla chętnych (P6b, s. 27).

To będzie wyjątkowe ćwiczenie (P8a, s. 30).

Należy zauważyć, że spośród bogatych środków językowych umożliwiających realizację interakcyjności uperswazyjnej w segmencie pytań i zadań w podręcznikach do muzyki i plastyki najczęściej stosowane są tylko dwa środki, tzn. formułowanie polecenia w postaci propozycji lub sugestii oraz dopełnienie treści polecenia przez dodatkową radę nadawcy. W badanych podręcznikach w segmencie poleceń odnotowano tylko jedną prośbę. Polecenia w zeszytach ćwiczeń są pod tym względem podobne do zadań w podręcznikach, chociaż wzbogacone są o atrakcyjne dla dziecka rebusy, krzyżówki, pytania testowe itp.

W badanych podręcznikach są też pytania, na które każda odpowiedź będzie dobra. Są to pytania zachęcające ucznia do wyrażenia swojej opinii, np.:

Jak myślisz, w jakim celu powstawały takie piosenki żołnierskie? (M5b, s. 32).

Wśród podanych niżej określeń wybierz i zaznacz te, które twoim zdaniem, najlepiej opisują głos Olimpii [...] (M7b, s. 8).

A kto jest twoim ulubionym śpiewakiem? (M7b, s. 40).

Które sceny zrobiły na Tobie największe wrażenie? Opowiedz o nich (P2, s. 97).

Powiedz, jakie – według ciebie – zalety może mieć tworzenie obrazu w programie komputerowym (P3a, s. 31).

Czy wszystkie kolory są Twoim zdaniem kolorowe? (P4, s. 22).

Czy podoba Ci się ten efekt? (P6a, s. 16).

Jak wykazały badania, aktywność językowa uczniów, zwłaszcza tych słabszych, służy przede wszystkim transmisji znaczeń, zwerbalizowaniu i utrwaleniu tego, co zostało napisane w podręcznikach lub zwerbalizowane przez nauczyciela. Ponadto wielu uczniów poprzestaje na relacjonowaniu lub powtarzaniu poglądów innych, jednocześnie unikają oni wyrażania swoich przekonań i wartości²⁸. W związku z tym należy podkreślić wagę pytań do ucznia (o jego zdanie, sądy, odczucia), pojawiających się zarówno w segmencie informacyjnym, jak i zadaniowym. Treści natury estetycznej podlegają subiektywnej ocenie, zatem warto wykorzystać lekcje z przedmiotów artystycznych do kształtowania wrażliwości ucznia i jednocześnie zachęcania go do nazywania i opisywania własnych odczuć, przeżyć czy ocen odnoszących się do dzieł muzycznych lub plastycznych.

5.3. Podsumowanie

W wielu podręcznikach do muzyki i plastyki dla klas IV–VI widoczne są starania autorów, by przełamać tradycyjny model przekazywania wiedzy (zdepersonalizowany monolog, skoncentrowany na przedmiocie nauczania) na

²⁸ K. KUSZAK: *Paradoksy komunikacji szkolnej – rozważania na temat wybranych ograniczeń rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2013, nr 2(4), s. 23–36.

rzecz modelu uwzględniającego możliwości i potrzeby ucznia, w którym coraz większego znaczenia nabiera podmiotowa dialogowość²⁹. Nadawcę (autora) i odbiorcę (ucznia), komunikujących się za pomocą podręcznika, charakteryzuje nierównorzędność ról społecznych i językowych, która sprawia, że wypowiedź realizowana za pomocą tekstu podręcznika nabiera nieuchronnie charakteru retorycznego³⁰, a „dobry retorycznie tekst jest pomyślany zawsze jako dialog z przewidywanym lub rzeczywistym odbiorcą”³¹.

Na tle analizowanych podręczników, ze względu na dialogowość, zdecydowanie wyróżniają się podręczniki P2, M8, P6 i P7. Ich autorzy bardzo często sięgają po różnorodne środki językowe, aby w segmencie informacyjnym uobecnić nadawcę i odbiorcę, jednocześnie umiejętnie dialogizują strukturę tekstową, stosując różnorodne pytania. Podręcznik P2, którego autorki bezpośrednio i w naturalny sposób zwracają się do swojego czytelnika, pod wieloma względami zasługuje na uwagę. Indywidualne postrzeganie odbiorcy tekstu nie razi sztucznością. Przedstawiane treści wzbogacają wiedzę ucznia, a jednocześnie są – dzięki dialogowości, najniższemu indeksowi czytelności i najmniejszemu wskaźnikowi nominalności – podane w bardzo przystępny sposób.

Dialogowość tekstu podręcznika jest bardzo ważna – widać to także na przykładzie podręczników P6 i P7. Mają one bardzo wysoki indeks czytelności, lecz tekst (z nielicznymi wyjątkami) – zawierający pytania czy inne zabiegi dialogizujące segment informacyjny – skupia uwagę czytelnika na omawianych zagadnieniach, a nie na długich zdaniach czy trudnych wyrazach. Z tego powodu te podręczniki mogą być interesujące dla uczniów biegłych w czytaniu.

W podręcznikach do muzyki i plastyki pytania i polecenia dydaktyczne są różnorodne (służą różnym celom dydaktycznym), niemonotonne (ciągi kolejnych poleceń z reguły zawierają różne operatory), sprawdzają zarówno stopień opanowania materiału wyłożonego w segmencie informacyjnym, jak i umiejętność wykorzystania wiedzy w sytuacjach typowych i problemowych (np. odwoływanie się do wcześniejszych partii materiału, porównywanie, analiza). Autorzy podręczników do muzyki i plastyki dbają również o spójny i logiczny układ ćwiczeń i poleceń w segmencie zadaniowym³².

²⁹ J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, s. 186–188.

³⁰ J. OŹDŻYŃSKI: *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*. W: *Dyskurs edukacyjny...*, s. 179–204.

³¹ J. LABOCHA: *Odbiorca w tekście i wypowiedzi*. W: *Styl a tekst*. Red. S. GAJDA. Opole 1996, s. 56.

³² Podręczniki spełniają wymogi przedstawione w publikacji służącej autorom i rzeczoznawcom. Zob. K. GAŚSIÓREK, A. HĄCIA, K. KŁOSIŃSKA, D. KRZYŻYK, J. NOCOŃ, H. SYNOWIEC: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego...*, s. 8–9.

6. Trwałość efektów kształcenia z muzyki i plastyki – z badań empirycznych

Podstawową wiedzę buduje się na pojęciach oraz faktach. Stanowią one obligatoryjnie punkt wyjścia dla wszelkich działań w sytuacji dydaktycznej. Uczniowie w klasach IV–VI na lekcjach muzyki i plastyki są wdrażani do nauczania przedmiotowego, lecz mają już doświadczenie artystyczne (muzyczno-plastyczne) wyniesione z nauczania przedszkolnego i zintegrowanego (w klasach I–III). Nauczyciele na kolejnym etapie edukacyjnym wprowadzają więc odpowiednią terminologię oraz wiedzę muzyczną i plastyczną, uwzględniając doświadczenia uczniów związane z ich czynnym uczestnictwem w różnorodnych projektach artystycznych¹. W klasach IV–VI szkoły podstawowej nauczyciele i uczniowie mają także do dyspozycji podręczniki do przedmiotów artystycznych, w których uwzględnione są wytyczne z podstawy programowej. W tym dokumencie określone są elementy wiedzy i umiejętności z zakresu muzyki i plastyki, które posiada (w domyśle: powinien posiadać)² absolwent szkoły podstawowej. Warto skonfrontować te zapisy z wynikami badań naukowych dotyczących kompetencji w tej dziedzinie studentów przygotowujących się do pracy z dziećmi³. W tym celu przeprowadzono w roku akademickim 2016/2017 na jednej z polskich uczelni badania wstępne dotyczące trwałości efektów kształcenia z zakresu edukacji muzycznej i plastycznej zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Studenci studiów stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia na kierunku pedagogika, którzy wybrali specjalność nauczycielską, zostali poproszeni o anonimowe uzupełnienie krótkiego testu. Zadanie polegało na wpisaniu do kwestionariusza dziesięciu

¹ A. ŁOBOS: *In Harmony with Nature – Elements of Ecology in Pedagogy and Art*. “The New Educational Review” 2009, vol. 19(3–4), s. 383–389.

² Wszystkie konstrukcje składniowe w podstawie programowej i programach nauczania, poprzez zastosowanie orzeczeń typu: dziecko/uczeń *umie, zna, wie, potrafi* itp. (są to tzw. czasowniki operacyjne), wskazują na osiągnięcie przez każdego ucznia (także ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych) konkretnej wiedzy czy poziomu umiejętności (słowa kreują rzeczywistość).

³ A. ŁOBOS: *Music and art – assumptions and reality at the beginning of the 21st century*. In: *In the Labyrinth of (Musical) Art*. Ed. M. GŁOCKOVA. Sosnowiec 2016, s. 11–34.

odpowiedzi (najczęściej jednowyrazowych) na krótkie pytania oraz napisaniu słów polskiego hymnu narodowego. Pytania zadane studentom nie wymagały od nich wcześniejszego przygotowywania się, ponieważ dotyczyły najbardziej podstawowej wiedzy związanej z muzyką i sztuką. Wynikały bezpośrednio z podstawy programowej i treści podręczników do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej (każda z badanych osób potwierdziła, że w szkole podstawowej korzystała z podręczników do muzyki i plastyki). Zadane pytania były proste także z tego powodu, że podstawa programowa dotyczy uczniów zarówno o harmonijnym, jak i nieharmonijnym rozwoju⁴.

W badaniu uczestniczyły 172 osoby – 113 ze studiów licencjackich (grupa A) oraz 59 ze studiów magisterskich (grupa B). Ponieważ obie badane grupy nie były wybrane w sposób losowy, uzyskanych wyników nie można uogólnić na całą populację, nie można także na ich podstawie prowadzić wnioskowania statystycznego. Nie można ich jednak ignorować. Należy podkreślić, że badanie to było badaniem wstępnym, mającym ułatwić i ukierunkować pracę w planowanych badaniach pilotażowych i statystycznych, jednak uzyskane wyniki są warte przytoczenia i krótkiego omówienia już na tym wstępnym etapie. Zmuszają także do refleksji natury naukowej i dydaktycznej każdego pedagoga.

6.1. Muzyka i plastyka w nauczaniu dzieci i młodzieży w Podstawie programowej

Każdy nauczyciel ma możliwość wyboru podręcznika (jednego z kilku lub kilkunastu znajdujących się na liście podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego), odpowiadającego realizowanemu programowi zajęć z konkretnego przedmiotu. Program nauczania, a tym samym i treść podręcznika, muszą być zgodne z obowiązującą podstawą programową⁵.

⁴ „Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Uczniom z niepełnosprawnościami, w tym uczniom z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, nauczanie dostosowuje się ponadto do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się”. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, s. 10. Zob. <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-zmieniajace-rozporzadzenie-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztalcenia-ogolnego-w-poszczegolnych-typach-szkol.html>; <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2014/803/1>; <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000803> (ostatni wgląd 1 grudnia 2016 r.).

⁵ *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa, dnia 18 czerwca 2014 r. Poz. 803. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych*

Podstawa programowa była wielokrotnie zmieniana. Za każdym razem dyskusje na jej temat odbijały się szerokim echem również poza środowiskiem szkolnym, dlatego warto przyrzeć się wnikliwiej jej zapisom⁶. Ostatnia propozycja zmian została po raz pierwszy przedstawiona 30 listopada 2016 roku w związku z przeprowadzaną reformą edukacji i tzw. wygaszaniem gimnazjów. Badania dotyczące podręczników do przedmiotów artystycznych (muzyki i plastyki) w klasach IV–VI szkoły podstawowej, które są przedmiotem analiz w tym opracowaniu, muszą zatem odnosić się do treści wcześniejszego rozporządzenia, wydanego jeszcze przez poprzedniego Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 30 maja 2014 roku w sprawie zmiany podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, które weszło w życie 1 września 2014 roku.

Załączniki do wspomnianego rozporządzenia (poz. 803) pozwalają na zapoznanie się z podstawą programową wychowania przedszkolnego (załącznik 1) oraz podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (załącznik 2), a więc dla pierwszego etapu edukacyjnego – obejmującego klasy I–III szkoły podstawowej (czyli edukację wczesnoszkolną), a także dla drugiego etapu edukacyjnego – obejmującego klasy IV–VI szkoły podstawowej⁷.

Nauczyciel, zgodnie z uwagą ujętą w omawianym dokumencie, powinien zapoznać się z zakresem wiadomości i umiejętności wynoszonych przez dziecko z wcześniejszych etapów edukacyjnych. Analiza podstawy programowej dotyczącej nauczania przedmiotów artystycznych w klasach IV–VI szkoły podstawowej dlatego została poprzedzona krótkim omówieniem treści z zakresu muzyki i plastyki w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej, by pokazać, na jakim poziomie ogólności sformułowane zostały kluczowe zagadnienia.

Szczegółowa analiza podstawy programowej wychowania przedszkolnego⁸, pod względem ujętych w niej treści dotyczących kształcenia umiejętności muzycznych i plastycznych, pozwala na stwierdzenie, że wśród celów wychowania

typach szkół. Zob. <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-zmieniajace-rozporzadzenie-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztalcenia-ogolnego-w-poszczegolnych-ty-pach-szkol.html>; <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2014/803/1>; <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000803> (ostatni wgląd 1 grudnia 2016 r.).

⁶ J. KOWALIKOWA: *Dydaktyk języka czyta Podstawę programową*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2012, s. 15–26; A. RYPEL: *Podstawa programowa, program nauczania... Niezbadane gatunki dyskursu edukacyjnego – rozpoznanie problemu*. W: *Język – Tekst – Kultura*. Red. H. BARTWICKA. Bydgoszcz 2010, s. 161–170.

⁷ Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej...*, s. 3–8 (wychowanie przedszkolne); s. 11–21 (edukacja wczesnoszkolna); s. 22–60 (II etap edukacyjny – klasy IV–VI szkoły podstawowej).

⁸ Zob. *Załącznik nr 1. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*. W: *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa, dnia 18 czerwca 2014 r. Poz. 803, s. 3.

przedszkolnego⁹ wyszczególnione zostało wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień, wprowadzanie ich w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedziania się poprzez muzykę, taniec, śpiew oraz sztuki plastyczne, kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej. Osiągnięcie wymienionych celów wychowania przedszkolnego możliwe jest dzięki wspomaganemu rozwojowi, wychowywaniu i kształceniu dzieci w ramach dwóch obszarów (na siedemnaście), do których należą: „Wychowanie przez sztukę – muzyka: różne formy aktywności muzyczno-ruchowej (śpiew, gra, taniec)”¹⁰ oraz „Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne”¹¹.

Uzupełnienie umiejętności z muzyki stanowi „Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne”. Wymieniono tu, między innymi, że „dziecko [...] zna polski hymn”¹². W ramach umuzykalniania dzieci śpiewają także piosenki w języku obcym¹³ oraz w języku mniejszości narodowej, etnicznej lub języku regionalnym¹⁴.

Uwrażliwianie na zagadnienia estetyczne w dwóch głównych obszarach umiejętności i wiadomości dziecka (kończącego wychowanie przedszkolne i rozpoczynającego naukę w szkole podstawowej) ujęte zostało w postaci mniej lub bardziej precyzyjnych konstatacji, według których dziecko w ramach muzyki:

- 1) śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym śpiewie, tańcach i muzykowaniu;
- 2) dostrzega zmiany charakteru muzyki (np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku) i wyraża je ruchem;

⁹ W zmienionej w 2014 roku podstawie programowej podkreślona została konieczność indywidualnego podejścia nauczyciela do dzieci zarówno o harmonijnym, jak i nieharmonijnym rozwoju przy realizowaniu wszystkich obszarów wymienionych w dokumencie. „Przedszkola, inne formy wychowania przedszkolnego oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego dziecka, stosownie do jego potrzeb i możliwości, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych, w tym dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – stosownie także do ich możliwości psychofizycznych i komunikacyjnych oraz tempa rozwoju psychofizycznego. Cele te są realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola oraz innej formy wychowania przedszkolnego. W każdym z obszarów są podane umiejętności i wiadomości, którymi dzieci kończące wychowanie przedszkolne powinny się wykazywać”. Ibidem, s. 3–4.

¹⁰ Ibidem – punkt 8, s. 5.

¹¹ Ibidem – punkt 9, s. 5.

¹² Ibidem – punkt 15, podpunkt 4, s. 7.

¹³ Ibidem – punkt 16, podpunkt 3 (*Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym*), s. 7.

¹⁴ Ibidem – punkt 17, podpunkt 3 (*Przygotowanie do posługiwania się językiem mniejszości narodowej lub etnicznej lub językiem regionalnym dzieci należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym*), s. 7.

- 3) wyraża stany emocjonalne, pojęcia i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej – instrumentalnej (z użyciem instrumentów perkusyjnych oraz innych przedmiotów), wokalne i ruchowej;
- 4) w skupieniu słucha muzyki, w tym także muzyki poważnej;

natomiast w ramach plastyki dziecko:

- 1) umie wypowiadać się w różnych technikach plastycznych i przy użyciu elementarnych środków wyrazu (takich jak kształt i barwa) w postaci prostych kompozycji i form konstrukcyjnych;
- 2) przejawia zainteresowanie wybranymi zabytkami i dziełami sztuki oraz tradycjami i obrzędami ludowymi ze swojego regionu;
- 3) wykazuje zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą (także architekturą zieleni i architekturą wnętrz)¹⁵.

Z kolei nauczanie w szkole podstawowej, według *Podstawy programowej*, „tworzy fundament wykształcenia – szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny”¹⁶. Kształcenie ogólne realizowane jest w dwóch etapach edukacyjnych. Są to:

- pierwszy etap edukacyjny, obejmujący klasy I–III szkoły podstawowej – edukacja wczesnoszkolna, która jest realizowana w formie kształcenia zintegrowanego;
- drugi etap edukacyjny, obejmujący klasy IV–VI szkoły podstawowej, podczas którego są realizowane następujące przedmioty: język polski, język obcy nowożytny, muzyka, plastyka, historia i społeczeństwo, przyroda, matematyka, zajęcia komputerowe, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, język mniejszości narodowej lub etnicznej, język regionalny – język kaszubski.

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest szeroko rozumiane wspomaganie rozwoju dziecka – szkoła ma zapewnić mu m.in. warunki do rozwijania ekspresji plastycznej i muzycznej¹⁷. Służą temu zajęcia z edukacji muzycznej i plastycznej, a także edukacja polonistyczna, w ramach której dziecko uczy się na pamięć tekstów piosenek¹⁸, oraz edukacja społeczna skutkująca m.in. tym, że uczeń zna

¹⁵ Ibidem – punkty 8 i 9, s. 5.

¹⁶ *Załącznik nr 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*. W: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa, dnia 18 czerwca 2014 r. Poz. 803, s. 9.

¹⁷ Ibidem, punkt 5, s. 11, a także *Zalecane warunki i sposób realizacji*, s. 21: „Każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać. W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, trzeba stwarzać im warunki do prezentowania swych osiągnięć, np. muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych”.

¹⁸ Ibidem, s. 20.

hymn narodowy¹⁹. W wykazie wiadomości i umiejętności dziecka kończącego klasę III szkoły podstawowej można przeczytać także, że na zajęciach z języka obcego uczeń m.in. śpiewa piosenki²⁰ w tym języku. W *Zalecanych warunkach i sposobie realizacji* dodano zapis, że w klasach I–III szkoły podstawowej prowadzenie zajęć z zakresu edukacji muzycznej oraz plastycznej można powierzyć innym nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje²¹.

W ramach edukacji muzycznej, zgodnie z wytycznymi z *Podstawy programowej, uczeń*:

- 1) w zakresie odbioru muzyki:
 - a) zna i stosuje następujące rodzaje aktywności muzycznej:
 - śpiewa proste melodie, piosenki z repertuaru dziecięcego, wykonuje śpiewanki i rymowanki, śpiewa w zespole piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym), śpiewa z pamięci hymn narodowy,
 - odtwarza proste rytmy głosem,
 - odtwarza i gra na instrumentach perkusyjnych proste rytmy i wzory rytmiczne,
 - odtwarza i gra na instrumentach melodycznych proste melodie i akompaniamenty,
 - realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne, reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje), realizuje proste schematy rytmiczne (tataizacją, ruchem całego ciała),
 - wyraża ruchem nastroj i charakter muzyki, tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego,
 - b) rozróżnia podstawowe elementy muzyki (melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika) i znaki notacji muzycznej (wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz),
 - c) świadomie i aktywnie słucha muzyki (wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie) oraz określa jej cechy: rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznaje utwory wykonane: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę, orientuje się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz w instrumentach muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja), rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części);
- 2) w zakresie tworzenia muzyki:
 - a) wie, że muzykę można zapisać i odczytać,
 - b) tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki,

¹⁹ Ibidem, s. 14.

²⁰ Ibidem, s. 12.

²¹ Ibidem, s. 20.

- c) improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad,
- d) wykonuje proste utwory, interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją²².

Na zajęciach z edukacji plastycznej uczeń w klasach I–III:

- 1) w zakresie percepcji sztuki:
 - a) określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym, uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk, wie o istnieniu placówek kultury działających na ich rzecz,
 - b) korzysta z przekazów medialnych; stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora);
- 2) w zakresie ekspresji przez sztukę:
 - a) ilustruje sceny i sytuacje (realne i fantastyczne) inspirowane wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką, korzysta z narzędzi multimedialnych,
 - b) podejmuje działalność twórczą, posługując się takimi środkami wyrazu plastycznego, jak: kształt, barwa, faktura w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne),
 - c) realizuje proste projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia oraz upowszechnianiu kultury w środowisku szkolnym (stosując określone narzędzia i wytwory przekazów medialnych);
- 3) w zakresie recepcji sztuki:
 - a) rozróżnia takie dziedziny działalności twórczej człowieka, jak: architektura, sztuki plastyczne oraz inne określone dyscypliny sztuki (fotografia, film) i przekazy medialne (telewizja, Internet), a także rzemiosło artystyczne i sztukę ludową,
 - b) rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury; opisuje ich cechy charakterystyczne (posługując się elementarnymi terminami właściwymi dla tych dziedzin działalności twórczej)²³.

Kształcenie w zakresie przedmiotów artystycznych na drugim etapie edukacyjnym (w klasach IV–VI szkoły podstawowej) realizowane jest głównie na lekcjach z dwóch przedmiotów – muzyki i plastyki, lecz również na zajęciach z innych przedmiotów, np. na lekcjach z języka polskiego uczniowie poznają wybrane przez nauczyciela kolędy oraz pieśni patriotyczne²⁴.

²² Ibidem, s. 13.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem, s. 24. Zob. A. ŁOBOS: *20 Polish Christmas Carols for Soprano, Female Choir and Orchestra by Witold Lutosławski as an Extremely Good Example of Pedagogical Interactions in Polish School of Music*. "The New Educational Review" 2008, vol. 15(2), s. 187–193.

Na początku *Załącznika nr 2* sformułowane zostały cele kształcenia (wymagania ogólne) z muzyki²⁵:

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.

Uczeń poznaje podstawowe pojęcia i terminy muzyczne, rozumie ich znaczenie i wykorzystuje w wykonywaniu i słuchaniu muzyki, prowadzeniu rozmów o muzyce oraz poszukiwaniu informacji o muzyce.

II. Tworzenie wypowiedzi.

Uczeń tworzy wypowiedzi – wykonuje utwory muzyczne i tańce, improwizuje i komponuje proste struktury dźwiękowe i układy taneczno-ruchowe, przedstawia cechy i charakter słuchanych i wykonywanych utworów słowami lub innymi środkami ekspresji.

III. Analiza i interpretacja tekstów kultury.

Uczeń interpretuje wykonywane utwory zgodnie z tekstem, charakterem i funkcją. Słucha muzyki, rozpoznaje, rozróżnia i omawia jej cechy, przedstawia własny stosunek do słuchanego i wykonywanego repertuaru.

W treściach nauczania (wśród wymagań szczegółowych) wyodrębniono:

1. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. Uczeń:
 - 1) stosuje podstawowe pojęcia muzyczne (melodia, akompaniament, rytm, dźwięk, akord, gama, tempo);
 - 2) wykorzystuje w śpiewie oraz w grze na instrumentach znajomość pojęć i terminów muzycznych określających podstawowe elementy muzyki (melodię, rytm, harmonię, agogikę, dynamikę, artykulację);
 - 3) odczytuje i zapisuje elementy notacji muzycznej (nazwy siedmiu dźwięków gamy oraz ich położenie na pięciolinii, klucz wiolinowy, znaki graficzne pięciu wartości rytmicznych nut i pauz, podstawowe oznaczenia metryczne, agogiczne, dynamiczne i artykulacyjne);
 - 4) poprawnie używa nazw podstawowych instrumentów muzycznych, głosów ludzkich (sopran, alt, tenor, bas) i zespołów wykonawczych (np. chór, orkiestra);
 - 5) określa charakterystyczne cechy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka i oberka);
 - 6) wymienia nazwy epok w dziejach muzyki i potrafi wskazać kompozytorów reprezentatywnych dla baroku, klasycyzmu, romantyzmu i muzyki XX w.;
 - 7) korzysta z multimedialnych źródeł muzyki i informacji o muzyce.
2. Tworzenie wypowiedzi. Uczeń:
 - 1) poprawnie śpiewa z pamięci polski hymn narodowy oraz hymn Unii Europejskiej;
 - 2) śpiewa ze słuchu (powtarza wzór lub powtarza i wykonuje z pamięci) lub z wykorzystaniem nut (w zespole, solo, a cappella, z towarzyszeniem instrumentu) piosenki z repertuaru dziecięcego i popularnego, wybrane

²⁵ *Załącznik nr 2...*, s. 27–28.

- pieśni patriotyczne, kanony (minimum 10 różnorodnych utworów wokalnych w roku szkolnym);
- 3) śpiewa, dbając o higienę głosu (stosuje ćwiczenia oddechowe, dykcyjne i emisyjne);
 - 4) gra na instrumentach ze słuchu i z wykorzystaniem nut (solo i w zespole) melodie, schematy rytmiczne, proste utwory i akompaniamenty (uczeń gra na jednym lub kilku instrumentach, do wyboru: dowolny instrument klasyczny lub elektroniczny, np. flet prosty, instrument klawiszowy, dzwonki, instrumentarium perkusyjne Orfa);
 - 5) odtwarza ruchem i gestodźwiękami proste rytmy i schematy rytmiczne, wykonuje kroki, figury i układy taneczne poloneza i krakowiaka, tańców ludowych (szczególnie własnego regionu) oraz podstawowe kroki wybranych tańców towarzyskich;
 - 6) tworzy proste struktury rytmiczne, sygnały dźwiękowe, swobodne akompaniamenty, prosty dwugłos (burdon, nagłos), ilustracje dźwiękowe do scen sytuacyjnych, tekstów literackich i obrazów (samodzielnie i pod kierunkiem nauczyciela);
 - 7) tworzy improwizacje ruchowe do muzyki;
 - 8) tworzy według ustalonych zasad improwizacje wokalne i instrumentalne (ćwiczenie wykonuje samodzielnie i pod kierunkiem nauczyciela z wykorzystaniem instrumentów wskazanych w pkt 4 lub wykonanych przez uczniów);
 - 9) tworzy wypowiedzi o muzyce za pomocą środków pozamuzycznych – odzwierciedla graficznie cechy muzyki i form muzycznych, rysuje, maluje i układa teksty do muzyki, opisuje słowami cechy i charakter słuchanych utworów.
3. Analiza i interpretacja tekstów kultury. Uczeń:
- 1) świadomie odbiera muzykę – słucha (słuchanie analityczne, ukierunkowane przez nauczyciela na wybrane cechy utworu) wybranych dzieł literatury muzycznej (w całości lub fragmentów) reprezentatywnych dla kolejnych epok (od średniowiecza do XX w.) oraz dla muzyki jazzowej i rozrywkowej, słucha polskich pieśni patriotycznych oraz utworów ludowych w postaci oryginalnej i stylizowanej;
 - 2) rozpoznaje cechy i budowę utworu muzycznego – określa nastrój, tempo, dynamikę, fakturę jednogłosową i wielogłosową, rozróżnia podstawowe formy muzyczne (A, AB, ABA1, rondo, wariacje);
 - 3) rozróżnia podstawowe głosy ludzkie (sopran, alt, tenor, bas), rodzaje zespołu wykonawczego (soliści, orkiestra symfoniczna, różne typy chórow i zespołów), określa grupy instrumentów (strunowe – smyczkowe, szarpane, uderzane; dęte drewniane i blaszane; perkusyjne) i główne instrumenty z tych grup;
 - 4) rozpoznaje charakterystyczne cechy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka i oberka);
 - 5) charakteryzuje wybrane utwory muzyczne wysłuchane i omówione na zajęciach oraz inne, określając cechy muzyki, które decydują o charakterze utworu;

- 6) porządkuje chronologicznie postacie kompozytorów – J.S. Bach, W.A. Mozart, L. van Beethoven, F. Chopin, S. Moniuszko, W. Lutosławski;
- 7) interpretuje (gra i śpiewa) utwory zgodnie ze wskazówkami wykonawczymi umieszczonymi w nutach oraz własnym odczuwaniem muzyki²⁶.

Nauczanie plastyki w klasach IV–VI, zgodnie z zapisami *Podstawy programowej*, w wymaganiach ogólnych musi obejmować takie zagadnienia, jak²⁷:

- I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji – percepcja sztuki.
- II. Tworzenie wypowiedzi – ekspresja przez sztukę.
- III. Analiza i interpretacja tekstów kultury – recepcja sztuki.

Wymagania szczegółowe zebrane zostały w trzech punktach:

1. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji – percepcja sztuki. Uczeń:
 - 1) określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i tradycją w swoim środowisku lokalnym i regionalnym, a także uczestniczy w życiu kulturalnym tego środowiska (zna placówki kultury działające na jego rzecz);
 - 2) korzysta z przekazów medialnych oraz stosuje ich wytwory w swojej działalności twórczej (zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora).
2. Tworzenie wypowiedzi – ekspresja przez sztukę. Uczeń:
 - 1) podejmuje działalność twórczą, posługując się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego i innych dziedzin sztuki (fotografika, film) w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki właściwe dla tych dziedzin sztuki);
 - 2) realizuje projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu wizerunku i otoczenia człowieka oraz upowszechnianiu kultury w społeczności szkolnej i lokalnej (stosując także narzędzia i wytwory multimedialne).
3. Analiza i interpretacja tekstów kultury – recepcja sztuki. Uczeń:
 - 1) rozróżnia określone dyscypliny w takich dziedzinach, jak: architektura, sztuki plastyczne oraz w innych dziedzinach sztuki (fotografika, film) i przekazach medialnych (telewizja, Internet);
 - 2) rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisuje ich funkcje i cechy charakterystyczne na tle epoki (posługując się podstawowymi terminami i pojęciami właściwymi dla tych dziedzin sztuki)²⁸.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem, s. 29.

²⁸ Ibidem.

W ogólnie sformułowanych *Zalecanych warunkach i sposobach realizacji* zaakcentowano potrzebę kształcenia twórczego myślenia, rozbudzania oraz wspierania muzycznych i plastycznych zainteresowań uczniów zgodnie z ich predyspozycjami, prowadzenia zajęć w pracowniach wyposażonych w instrumenty muzyczne, reprodukcje dzieł sztuki oraz odpowiedni sprzęt i bibliotekę, stwarzania warunków do obcowania z muzyką i sztuką poprzez czynny i bierny udział w różnych koncertach, spektaklach muzycznych, wystawach i wydarzeniach artystycznych, by uczniowie byli przygotowani do uczestnictwa w kulturze, a także stosowali nabyte umiejętności w życiu codziennym²⁹.

Warto odnotować, że nowa *Podstawa programowa*, podpisana 24 lutego 2017 roku³⁰, jest dokumentem rozbudowanym, w którym również muzyka i plastyka są bardzo szczegółowo opisane. Różnice (ilościowe i jakościowe) pomiędzy obydwooma rozporządzeniami polegają m.in. na precyzyjnym wyliczeniu w nowej *Podstawie...* pojęć i umiejętności, które musi opanować uczeń szkoły podstawowej. W dotychczas obowiązujących podręcznikach do klas IV–VI zostały one w większości wspomniane lub omówione. Napisanie nowych podręczników – tym razem do klas IV–VIII – wymaga od ich autorów nie tylko uwzględnienia dodatkowych dwóch lat przeznaczonych na edukację muzyczną i plastyczną, ale przede wszystkim zróżnicowania poziomu trudności prezentowanych treści.

6.2. Badania dotyczące wiedzy z muzyki

Przekazywanie wiedzy z zakresu muzyki odbywa się już od najmłodszych lat. Nauczyciele w przedszkolu i szkole podstawowej uwzględniają w swej pracy z dziećmi ujęte w podstawie programowej wymagania ogólne (cele kształcenia), a także wymagania szczegółowe (treści nauczania, umiejętności uczniów). Taki sposób organizacji procesu kształcenia jest związany z europejskimi ramami kwalifikacji, których idee są wdrażane również w polskim szkolnictwie. Należy zauważyć, że w podstawie programowej dotyczącej kształcenia muzycznego ujęte są przeważnie ogólnie sformułowane zagadnienia i efekty kształcenia, co pozwala nauczycielowi na wykazanie się własną inwencją pedagogiczną dostosowaną do indywidualnych potrzeb uczniów. Nauczyciel może więc podczas realizacji programu nauczania wiele zagadnień ilustrować dobranymi przez siebie

²⁹ Ibidem, s. 57.

³⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Dziennik Ustaw. Warszawa, 24 lutego 2017 r. Poz. 356 (<http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356>).

przykładami. Jednakże w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku wskazano *explicite* kilka konkretnych tytułów, nazwisk czy zagadnień powiązanych z muzyką, które muszą być realizowane w każdej polskiej placówce edukacyjnej. Do treści obligatoryjnych należą również przykłady wybiórczo wynotowane z podstawy programowej na potrzeby badań³¹. Ankietowani studenci mieli możliwość zapoznania się z ustaleniami zawartymi w tym konkretnym dokumencie³² – prowadzili oni m.in. zajęcia w klasach I–III szkoły podstawowej w ramach ciągłych praktyk studenckich już po wprowadzeniu zmian w podstawie programowej³³, a program zajęć akademickich, w których uczestniczyli od pierwszego roku studiów, również uwzględniał zapisy nowej ustawy.

Pytania w kwestionariuszu dotyczyły właśnie przywołanej *explicite* w podstawie programowej tematyki. W części odnoszącej się do muzyki studenci poproszeni zostali o udzielenie odpowiedzi na sześć pytań – dwa dotyczyły polskich tańców narodowych (*Który z polskich tańców narodowych jest dostojny?*; *Który z polskich tańców jest melancholijny?*), dwa – najwybitniejszych polskich kompozytorów (*W jakiej epoce tworzył Fryderyk Chopin?*; *Z czego znany jest Stanisław Moniuszko?*), dwa – polskich pieśni patriotycznych (*Proszę podać tytuł najstarszej polskiej pieśni religijnej i patriotycznej*; *Czy zna Pani/Pan słowa hymnu narodowego Polski?*). Po udzieleniu krótkich odpowiedzi studenci zostali poproszeni o napisanie z pamięci słów hymnu narodowego. W tabeli 6.1. przedstawione zostały zbiorcze wyniki badań obrazujące ogólną wiedzę muzyczną badanych studentów studiów licencjackich i magisterskich przygotowujących się do pracy z dziećmi.

³¹ Według podstawy programowej dziecko m.in. zna i śpiewa łatwe piosenki ludowe, chętnie uczestniczy w zbiorowym śpiewie i tańcach, a także zna polski hymn narodowy (w ramach wychowania przedszkolnego); śpiewa z pamięci hymn narodowy oraz tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka i innych prostych tańców ludowych (w ramach edukacji wczesnoszkolnej); określa m.in. charakterystyczne cechy polskich tańców narodowych (poloneza, krakowiaka, mazura, kujawiaka i oberka), poprawnie śpiewa z pamięci polski hymn narodowy, wybrane pieśni patriotyczne, wykonuje kroki, figury i układy taneczne poloneza i krakowiaka, tańców ludowych (szczególnie własnego regionu), a także słucha polskich pieśni patriotycznych oraz utworów ludowych w postaci oryginalnej i stylizowanej oraz porządkuje chronologicznie postacie kompozytorów, do których zaliczeni są Fryderyk Chopin czy Stanisław Moniuszko (w ramach nauczania przedmiotowego na drugim etapie edukacyjnym, czyli w klasach IV–VI szkoły podstawowej).

³² Chociaż sami kończyli szkołę podstawową, gdy podstawa programowa z przedmiotów artystycznych zawierała bardziej ogólne sformułowania.

³³ Wszystkie osoby biorące udział w badaniu zaznaczyły również, że korzystały w czasie nauki szkolnej z podręczników do przedmiotów artystycznych (wydanych wcześniej, jednak ich zawartość, sposób prezentowania treści nie odbiegały od tych rekomendowanych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 2014 r.; także nazwiska autorów podręczników do muzyki i plastyki powtarzają się na przestrzeni ostatnich kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu lat).

Tabela 6.1. Ogólna wiedza muzyczna badanych studentów pedagogiki na specjalności nauczycielskiej

Ogólna wiedza o:	Poprawne odpowiedzi		Niepoprawne odpowiedzi		Brak odpowiedzi	
	grupa A	grupa B	grupa A	grupa B	grupa A	grupa B
polonezie	108 (95,6%)	52 (88,1%)	5 (4,4%)	7 (11,9%)	–	–
kujawiaku	47 (41,6%)	10 (16,9%)	50 (44,2%)	33 (55,9%)	16 (14,2%)	16 (27,2%)
Fryderyku Chopinie	47 (41,6%)	35 (59,3%)	46 (40,7%)	19 (32,2%)	20 (17,7%)	5 (8,5%)
Stanisławie Moniuszce	62 (54,9%)	37 (62,7%)	23 (20,3%)	16 (27,1%)	28 (24,8%)	6 (10,2%)
<i>Bogurodzicy</i>	106 (93,8%)	49 (83,1%)	5 (4,4%)	9 (15,2%)	2 (1,8%)	1 (1,7%)

Z danych w tabeli 6.1. wynika, że najlepiej badani odpowiedzieli na pytania dotyczące polskiego narodowego tańca (poloneza) oraz pierwszego hymnu Polski (*Bogurodzicy*) – najstarszej zapisanej w języku polskim pieśni religijnej. Słabszą wiedzę wykazali się studenci w odpowiedzi na pytania o drugi z polskich tańców oraz o najwybitniejszych polskich kompozytorów.

Zgodnie z zamieszczonymi w podstawie programowej wytycznymi, polskie tańce ludowe i narodowe dziecko poznaje już w przedszkolu, a uczeń kończący szkołę podstawową potrafi rozpoznać ich charakterystyczne cechy. Na pytanie: *Który z polskich tańców narodowych jest dostojny?* studenci odpowiedzieli:

- polonez – 108 osób z grupy A i 52 osoby z grupy B,
- mazur – 1 osoba z grupy A i 6 osób z grupy B,
- polonez i mazur – 1 osoba z grupy A,
- mazurek – 2 osoby z grupy A,
- oberek – 1 osoba z grupy B,
- walc – 1 osoba z grupy A.

Po 16 osób z obu grup (A i B) nie wpisało odpowiedzi na drugie pytanie (dotyczące tej samej tematyki). Na pytanie: *Który z polskich tańców jest melancholijny?* respondenci odpowiedzieli:

- kujawiak – 47 osób z grupy A i 10 osób z grupy B,
- mazur – 14 osób z grupy A i 2 osoby z grupy B,
- krakowiak – 11 osób z grupy A i 3 osoby z grupy B,
- polonez – 9 osób z grupy A i 16 osób z grupy B,
- oberek – 8 osób z grupy A i 1 osoba z grupy B,
- mazurek – 3 osoby z grupy A i 1 osoba z grupy B,
- walc – 2 osoby z grupy A i 7 osób z grupy B,
- walc angielski – 1 osoba z grupy A,
- polka – 1 osoba z grupy A,
- mazur i kujawiak – 1 osoba z grupy A,
- trojak – 3 osoby z grupy B.

Prawidłowe określenia odnoszące się do poloneza – tańca tradycyjnie wykonywanego na rozpoczęcie przedmaturalnego balu, studniówki – znało więc 108

badanych z grupy A i 52 osoby z grupy B, a kujawiaka³⁴ – tylko 47 osób z grupy A i 10 osób z grupy B. Należy też odnotować, że do polskich tańców zaliczona została czeska polka, walc, a nawet walc angielski.

Największą chlubą Polski i Polaków jest znany na całym świecie Fryderyk Chopin. W podstawie programowej jego nazwisko zostało powiązane z czasami, w których żył, dlatego zadano pytanie o nazwę epoki, w jakiej tworzył Fryderyk Chopin. Niewypełnioną rubrykę pozostawiło 20 badanych z grupy A i 5 badanych z grupy B. Studenci wymienili:

- romantyzm – 47 osób z grupy A i 35 osób z grupy B,
- renesans/odrodzenie – 29 osób z grupy A i 6 osób z grupy B,
- klasycyzm – 4 osoby z grupy A i 3 osoby z grupy B,
- barok – 4 osoby z grupy A i 5 osób z grupy B,
- oświecenie – 3 osoby z grupy A i 3 osoby z grupy B,
- pozytywizm – 2 osoby z grupy A,
- Młodą Polskę – 1 osoba z grupy A i 1 osoba z grupy B,
- dwudziestolecie międzywojenne – 1 osoba z grupy A,
- współczesność – 1 osoba z grupy A,
- nowożytność – 1 osoba z grupy A i 1 osoba z grupy B.

W udzielonych odpowiedziach zastanawia stosunkowo wysoki odsetek odpowiedzi świadczących o całkowitym braku umiejscowienia w czasie okresu, w którym żył i tworzył najwybitniejszy z kompozytorów. Oznaczać to może także brak podstawowej wiedzy z języka polskiego czy historii, skoro studenci nie potrafili powiązać ze sobą wybitnych polskich twórców doby romantyzmu, tak mocno osadzonych w kulturze i historii XIX wieku, na co wskazują również odpowiedzi udzielone na kolejne pytanie – o Stanisława Moniuszkę.

Pytanie dotyczące twórcy opery narodowej zostało nieco inaczej sformułowane. Studenci pedagogiki na specjalności nauczycielskiej mieli odpowiedzieć na pytanie: *Z czego znany jest Stanisław Moniuszko?* Okazało się ono niezwykle trudne dla badanych studentów pedagogiki. Aż 28 osób (24,8%) z grupy A i 6 osób (10,2%) z grupy B nie uzupełniło rubryki. Wymieniono imponującą liczbę zasług dla polskiej kultury (i nie tylko) tego wybitnego Polaka; także tych, o których żadne źródła nie wspominają. Badani wpisali rozmaite odpowiedzi (od bardzo ogólnych, np. „muzyka”, po szczegółowe, typu: „mazur w *Strasznym dworze*”). Ze względu na tę różnorodność podanych wariantów, odpowiedzi nie zostały uogólnione.

Poprawnych, ale bardzo ogólnych odpowiedzi, bez podawania nazw własnych, udzieliło 37 studentów (32,7%) z grupy A i 30 studentów (50,8%) z grupy B:

- muzyka – 14 osób z grupy A i 6 osób z grupy B,

³⁴ Kujawiak często wykorzystywany np. w reklamach telewizyjnych to *Gęsi za wodą* (ale w szybszym tempie oraz ze zmienionymi słowami odwołującymi się do walorów reklamowanego produktu spożywczego).

- kompozytor – 11 osób z grupy A i 13 osób z grupy B,
- opera – 9 osób z grupy A i 11 osób z grupy B,
- kompozytor oper – 2 osoby z grupy A,
- muzyka, np. taniec mazur – 1 osoba z grupy A.

Szczegółowe odpowiedzi, zawierające tytuł przynajmniej jednej opery Stanisława Moniuszki, podało 25 przyszłych nauczycieli z grupy A (22,1%) i 7 z grupy B (11,9%). Dla uściślenia warto podać, że 19 razy w grupie A (16,8%) i 6 razy w grupie B (10,2%) wymieniono *Straszny dwór*, a *Halkę* – 8 razy w grupie A (7,1%) i 4 razy w grupie B (6,8%):

- *Halka*, *Straszny dwór* – 2 osoby z grupy A i 3 osoby z grupy B,
- *Straszny dwór* – 8 osób z grupy A i 3 osoby z grupy B,
- mazur w *Strasznym dworze* – 4 osoby z grupy A,
- kompozytor, *Straszny dwór* – 1 osoba z grupy A,
- opera *Halka* – 4 osoby z grupy A,
- *Halka* – 2 osoby z grupy A i 1 osoba z grupy B,
- opery, *Straszny dwór* – 3 osoby z grupy A,
- opera narodowa, *Straszny dwór* – 1 osoba z grupy A.

Aż 23 badanych z grupy A i 16 badanych z grupy B (czyli odpowiednio 20,3% i 27,1% przygotowujących się do pracy z dziećmi) podało nieprawdziwe informacje na temat tej ważnej dla kultury polskiej postaci. W tej grupie m.in. przypisano Moniuszce pozamuzyczne zasługi, odpowiadając, że znany jest jako np.:

- malarz – 10 osób z grupy A i 5 osób z grupy B,
- rzeźbiarz – 1 osoba z grupy A,
- pisarz – 1 osoba z grupy A,
- poeta – 1 osoba z grupy A i 2 osoby z grupy B,
- autor hymnu Polski – 2 osoby z grupy B,
- powstaniec listopadowy – 2 osoby z grupy A,
- przywódca wojenny – 1 osoba z grupy A,
- generał – 2 osoby z grupy B,
- wojskowy – 2 osoby z grupy B,
- wojskowy i polityk – 1 osoba z grupy A,
- wojskowy albo malarz – 1 osoba z grupy B.

Uczniowie zarówno na lekcjach języka polskiego, jak i na lekcjach z muzyki – zgodnie z podstawą programową – zapoznają się z tekstami pieśni patriotycznych i hymnów. Studenci, zapytani o najstarszą polską pieśń religijną i patriotyczną, odpowiedzieli, że jest to:

- *Bogurodzica* – 106 osób z grupy A i 49 osób z grupy B,
- *Rota* – 2 osoby z grupy A i 8 osób z grupy B,
- *Boże coś Polskę* – 1 osoba z grupy A,
- *Apel Jasnogórski* – 1 osoba z grupy A,
- *Oda do radości* – 1 osoba z grupy A,
- *Mazurek Dąbrowskiego* – 1 osoba z grupy B.

Bogurodzica została wpisana na listę obowiązkowych lektur szkolnych pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej i tym można tłumaczyć dość dobrą orientację studentów pedagogiki udzielających odpowiedzi na ten temat. Poprawnej odpowiedzi udzieliło odpowiednio 93,8% i 83,1% badanych z obu grup³⁵. Rubryki nie wypełniły 2 osoby z grupy A i 1 osoba z grupy B. Zastanawiająca jest odpowiedź jednej osoby podającej *Apel Jasnogórski* za najstarszą pieśń i pierwszy hymn Polski. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że osobie wypełniającej kwestionariusz chodziło nie o tę modlitwę, ale właśnie o *Bogurodzicę* – pieśń codziennie wykonywaną przez pielgrzymujących do duchowej stolicy narodu polskiego, rozpoczynającą *Apel Jasnogórski* o godzinie 21.00 przed obrazem Czarnej Madonny na Jasnej Górze. Pozostałe tytuły podane przez studentów znacznie odbiegają od tematu.

Na osobną refleksję zasługuje ostatnie – w części poświęconej muzyce – pytanie, które dotyczyło znajomości polskiego hymnu narodowego. Wśród badanych studentów 69 osób z grupy A i 38 z grupy B zadeklarowało, że zna słowa (cztery zwrotki) *Mazurka Dąbrowskiego* (co stanowi 61,1% i 64,4% badanych z obu grup). Z kolei 42 studentów z grupy A (czyli 37,2% badanych) oraz 19 studentów z grupy B (czyli 32,2% badanych) przyznało się do częściowej znajomości słów hymnu. Szczegółowe odpowiedzi na pytanie: *Czy zna Pani/Pan słowa hymnu narodowego Polski?* – zawierające samoocenę badanych studentów pedagogiki na temat znajomości słów *Mazurka Dąbrowskiego* – mają następujący rozkład:

- *Tak* – 69 osób z grupy A i 38 osób z grupy B,
- *Tak, jedną zwrotkę i refren* – 12 osób z grupy A i 2 osoby z grupy B,
- *Tak, dwie zwrotki* – 14 osób z grupy A i 9 osób z grupy B,
- *Tak, trzy zwrotki* – 10 osób z grupy A i 6 osób z grupy B,
- *Tak, ale niecały* – 5 osób z grupy A i 2 osoby z grupy B,
- *Tak, pierwszą, drugą i czwartą zwrotkę* – 1 osoba (0,9% badanych) z grupy A,
- *Tak myślę* – 1 osoba z grupy A i 2 osoby z grupy B,
- *Owszem, znam chyba* – 1 osoba z grupy A.

Po udzieleniu przez studentów odpowiedzi na wszystkie pytania testowe, poproszono ich, by zapisali pełny tekst hymnu. Reakcja na tę prośbę była bardzo żywiołowa. Okazało się, że w rzeczywistości tylko jedna osoba (z grupy A) знаła bezbłędnie słowa czterech zwrotek hymnu Polski.

Wyniki testu wskazują na niedostateczną wiedzę z zakresu muzyki przyszłych nauczycieli, a także ich całkowity brak orientacji w rodzimej kulturze.

³⁵ *Bogurodzica* omawiana jest także szczegółowo na zajęciach z kultury języka w ramach studiów licencjackich.

6.3. Badania dotyczące wiedzy ze sztuki

W dziedzinie sztuki wprowadzanie najmłodszych dzieci w świat wartości estetycznych odbywa się dzięki „rozwijaniu umiejętności wypowiedzenia się poprzez sztuki plastyczne”³⁶. Wychowanie przedszkolne w tym zakresie koncentruje się na różnych formach plastycznych, by dziecko nie tylko umiało wypowiadać się w różnych technikach plastycznych, ale też interesowało się wybranymi zabytkami i tradycjami ludowymi, wykazywało zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą³⁷. W bardzo ogólnie sformułowanych zagadnieniach i efektach kształcenia dla szkoły podstawowej zapisano, że ma ona wspomagać m.in. rozwój estetyczny dziecka poprzez zapewnienie mu warunków do rozwijania ekspresji plastycznej³⁸, a także zapewnić kształcenie w zakresie percepcji i recepcji sztuki już na poziomie edukacji plastycznej w klasach I–III³⁹ oraz na lekcjach plastyki w klasach IV–VI⁴⁰.

Pytania w kwestionariuszu wypełnianym przez badanych studentów pedagogiki w części odnoszącej się do sztuki dotyczyły najbardziej podstawowej wiedzy z omawianej dziedziny. Badani poproszeni zostali o udzielenie odpowiedzi na cztery pytania – dwa dotyczyły najwybitniejszych przedstawicieli malarstwa polskiego (*Proszę podać tytuł jednego z obrazów Jana Matejki; Kto namalował „Babie lato”?*), jedno – światowego (*Jaki obraz Leonarda da Vinci jest własnością Polski?*), a jedno dotyczyło architektury (*W jakim stylu został zbudowany kościół Mariacki w Krakowie?*). Zbiorcze wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki na specjalności nauczycielskiej na temat ich wiedzy ze sztuki przedstawione zostały w tabeli 6.2.

Badani studenci najmniej trudności mieli z udzieleniem odpowiedzi na pytanie dotyczące malarstwa Jana Matejki, a najwięcej przysporzyło im dzieło, które wyszło spod pędzla innego wybitnego polskiego malarza – Józefa Chełmońskiego. Dziwić mogą wyniki badań dotyczące architektury, ponieważ pytanie nie było podchwytliwe – dotyczyło najbardziej znanego kościoła w dawnej stolicy Polski, obowiązkowo zwiedzanego w Krakowie przez turystów (bez względu na ich wiek lub kraj pochodzenia)⁴¹. Z kolei pytanie dotyczące Leonarda da Vinci

³⁶ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego. W: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa, dnia 18 czerwca 2014 r. Poz. 803, s. 3.

³⁷ Ibidem, s. 5.

³⁸ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. W: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa, dnia 18 czerwca 2014 r. Poz. 803, s. 11 i 13.

³⁹ Ibidem, s. 13. Jak zapisano w podstawie programowej, uczeń rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisuje ich charakterystyczne cechy.

⁴⁰ Ibidem, s. 29. W podstawie programowej jest to dosłowne powtórzenie treści przeznaczonych dla dzieci z klas I–III.

⁴¹ Studenci, jako absolwenci szkoły podstawowej, powinni (według zapisów w podstawie programowej) znać najważniejsze polskie i europejskie dzieła architektury i sztuk plastycznych

zadane zostało nie tylko z powodu rangi tego mistrza, ale również dlatego, że w czasie bezpośrednio poprzedzającym badania szeroko komentowano w mediach odkupienie *Damy z gronostajem* przez państwo polskie⁴².

Tabela 6.2. Ogólna wiedza badanych studentów pedagogiki na specjalności nauczycielskiej na temat sztuki

Ogólna wiedza o:	Poprawne odpowiedzi		Niepoprawne odpowiedzi		Brak odpowiedzi	
	grupa A	grupa B	grupa A	grupa B	grupa A	grupa B
kościół Mariackim w Krakowie	78 (69,0%)	33 (55,9%)	23 (20,4%)	22 (37,3%)	12 (10,6%)	4 (6,8%)
Janie Matejce	89 (78,7%)	43 (72,9%)	8 (7,1%)	3 (5,1%)	16 (14,2%)	13 (22,0%)
Leonardzie da Vinci	88 (77,9%)	44 (74,6%)	7 (6,2%)	10 (16,9%)	18 (15,9%)	5 (8,5%)
Józefie Chełmońskim	19 (16,8%)	13 (22,0%)	14 (12,4%)	8 (13,6%)	80 (70,8%)	38 (64,4%)

Kościół Mariacki w Krakowie jest jednym z najbardziej charakterystycznych budynków sakralnych w Polsce, tłumnie zwiedzanych przez turystów z całego świata, m.in. ze względu na wyjątkowy ołtarz *Zaśnięcie Najświętszej Maryi Panny* dłuta Wita Stwosza, dlatego zapytano studentów, w jakim stylu został on zbudowany. Badani studenci pedagogiki odpowiedzieli, że jest to:

- gotyk – 78 osób z grupy A i 33 osoby z grupy B,
- styl romański – 10 osób z grupy A i 6 osób z grupy B,
- barok – 4 osoby z grupy A i 6 osób z grupy B,
- barok-rokoko – 1 osoba z grupy A,
- neogotyck – 3 osoby z grupy A i 5 osób z grupy B,
- renesans – 2 osoby z grupy A i 4 osoby z grupy B,
- styl dorycki – 3 osoby z grupy A,
- romantyzm – 1 osoba z grupy B.

Tak duża rozpiętość podanych przez studentów stylów w architekturze zmusza do refleksji na temat wiedzy młodych Polaków o najważniejszych zabytkach, zwłaszcza tych zwiedzanych niemalże obowiązkowo przez każde polskie dziecko czy to z rodzicami, czy też w ramach organizowanych wycieczek szkolnych. Nie trzeba przecież być znawcą architektury, by rozróżnić budowle gotyckie od barokowych, powołując się na najbardziej charakterystyczne cechy ich stylu.

oraz umieć podać ich cechy charakterystyczne na tle epoki (ucznia obowiązuje znajomość podstawowych terminów i pojęć właściwych dla tych dziedzin sztuki). Zgodnie z przytoczonymi zapisami, każdy uczeń po ukończeniu VI klasy szkoły podstawowej jest świadomy materialnego dziedzictwa kulturowego w Polsce i Europie.

⁴² Prof. Piotr Gliński, Wicepremier i Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 29 grudnia 2016 roku na Zamku Królewskim w Warszawie, działając w imieniu Skarbu Państwa, podpisał umowę z Fundacją Książąt Czartoryskich o odkupieniu całej bogatej kolekcji, w tym *Damy z gronostajem*.

Dodać należy, że przy tym pytaniu nie uzupełniło rubryki 12 osób z grupy A i 4 osoby z grupy B.

Najlepiej poradzili sobie studenci z wiedzą o polskim malarstwie historycznym. Poproszeni o podanie tytułu jednego z obrazów Jana Matejki, wymieniali zarówno jego dzieła (podając poprawnie i niepoprawnie tytuły), jak i – niestety – obrazy innych twórców. Poprawne odpowiedzi to:

- *Bitwa pod Grunwaldem* – 65 osób z grupy A i 32 osoby z grupy B,
- *Bitwa pod Grunwaldem, Stańczyk* – 2 osoby z grupy A i 1 osoba z grupy B,
- *Bitwa pod Grunwaldem, Hołd pruski* – 1 osoba z grupy A,
- *Bitwa pod Grunwaldem, Hołd pruski, Stańczyk, Autoportret* – 1 osoba z grupy B,
- *Stańczyk* – 14 osób z grupy A i 3 osoby z grupy B,
- *Hołd pruski* – 3 osoby z grupy A i 1 osoba z grupy B,
- *Bitwa pod Raclawicami* (lub też: *Kościuszko pod Raclawicami*) – 2 osoby z grupy A,
- *Konstytucja 3 maja 1791 roku* – 1 osoba z grupy A i 2 osoby z grupy B,
- *Autoportret* – 1 osoba z grupy B,
- *Poczet królów i książąt polskich, Kazanie Skargi* – 1 osoba z grupy A,
- *Poczet królów i książąt polskich* – 2 osoby z grupy B.

Z kolei niepoprawne tytuły obrazów Jana Matejki, podane przez badanych studentów, to:

- *Zjazd gnieźnieński* (właściwie: *Koronacja pierwszego króla*) – 1 osoba z grupy A,
- *Potop szwedzki* (prawdopodobnie: *Śluby Jana Kazimierza*) – 2 osoby z grupy A,
- *Błazen* (właściwie: *Stańczyk*) – 1 osoba z grupy A i 1 osoba z grupy B.

Dla młodych ludzi przygotowujących się do pracy nauczycielskiej najbardziej rozpoznawalnym obrazem Jana Matejki była *Bitwa pod Grunwaldem*, którą z tytułu kojarzyło 68 osób z grupy A i 35 osób z grupy B (odpowiednio: 60,2% i 59,3% badanych). Drugim w kolejności znanym obrazem był *Stańczyk*, a właściwie *Stańczyk w czasie balu na dworze królowej Bony, kiedy wieść przychodzi o utracie Smoleńska* – rozpoznawalny dla 16 osób z grupy A i 5 osób z grupy B (odpowiednio: 14,2% i 8,5% badanych). Ciekawe, że nie został w ogóle wymieniony tytuł jednego z najbardziej charakterystycznych obrazów, na którym niezwykle sugestywnie Matejko przedstawił tragiczne okoliczności końca I Rzeczypospolitej – obraz zatytułowany *Rejtan. Upadek Polski*.

Warte odnotowania jest również to, że kilka osób przypisało Matejce *Sąd Ostateczny* (tryptyk Hieronima Boscha lub Hansa Memlinga, ewentualnie fresk Michała Anioła o tym tytule), a także *Ostatnią Wieczерę* Leonarda da Vinci:

- *Ostatnia Wieczera* – 2 osoby z grupy A,
- *Sąd Ostateczny* – 1 osoba z grupy A i 1 osoba z grupy B.

Dwie ostatnie niepoprawne odpowiedzi to:

- *Babie lato* – 1 osoba z grupy A,
- *Panorama Raclawicka* – 1 osoba z grupy B.

Prawdopodobnie jeden z najbardziej znanych obrazów Józefa Chełmońskiego został przypisany Matejce po odczytaniu przez badaną osobę kolejnego pytania w ankiecie. Natomiast podana *Panorama Raclawicka* (obszerny obraz namalowany w latach 1893–1894 przez zespół malarzy pod kierunkiem Jana Styki i Wojciecha Kossaka) mogła być utożsamiona z obrazem *Kościuszko pod Raclawicami* Matejki, jednak użycie tytułu raczej wyklucza taką możliwość⁴³.

Żadnego tytułu dzieła nie podało 16 osób z grupy A i 13 osób z grupy B, co stanowi odpowiednio 14,2% i 22,0% badanych.

Po zapoznaniu się z treścią podręczników do plastyki (sztuki) dla klas IV–VI szkoły podstawowej możemy być pewni, że z Krakowem jako perłą kultury polskiemu dziecku powinni kojarzyć się nie tylko utalentowani artyści związani z tym miastem, dawna siedziba polskich królów na Wawelu, wspaniałe świątynie, ale i dzieła sztuki stworzone przez najlepszych światowych twórców, które możemy do dziś podziwiać dzięki mecenatowi wybitnych Polaków i ludzi kochających Polskę. Taką chlubą przyciągającą z całego świata do Krakowa miłośników Leonarda da Vinci jest jedno z najcenniejszych muzealiów w Polsce – obraz olejny *Dama z gronostajem*, będący do niedawna własnością spadkobierców Izabeli Czartoryskiej. Jedyne dzieło tego mistrza obecne na stałe w Polsce można podziwiać w Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie. Pytanie: *Jaki obraz Leonarda da Vinci jest własnością Polski?* skierowano do badanych celowo, ponieważ w mediach głośnym echem odbiło się zwieńczenie sukcesem wieloletnich wysiłków państwa polskiego, by obraz i cała pokaźna kolekcja była w jego posiadaniu.

Badani studenci na zadane pytanie odpowiedzieli, że jest to obraz:

- *Dama z gronostajem* – 88 osób z grupy A i 44 osoby z grupy B,
- *Mona Lisa* – 4 osoby z grupy A i 6 osób z grupy B,
- *Ostatnia wieczerza* – 3 osoby z grupy A i 1 osoba z grupy B,
- *Słoneczniki* – 2 osoby z grupy B,
- *nie mamy* – 1 osoba z grupy B.

Obowiązujący katalogowy tytuł – *Dama z gronostajem* – podało 25 osób z grupy A i 9 osób z grupy B (odpowiednio: 22,1% i 15,3% badanych). Natomiast 63 studentów z grupy A i 35 z grupy B (odpowiednio: 55,8% i 59,3% badanych) podało tytuł *Dama z łasiczką*. Ten drugi tytuł funkcjonuje w języku i świadomości większości Polaków od wielu lat, stąd został on uznany za odpowiedź poprawną. Nie znało odpowiedzi na to pytanie 18 osób z grupy A i 5 osób z grupy B (odpowiednio: 15,9% i 8,5% badanych).

Ostatnie pytanie dotyczyło polskiego malarstwa – studenci zostali poproszeni o podanie twórcy *Babiego lata*. Wśród odpowiedzi znalazły się nazwiska, takie jak:

⁴³ Najprawdopodobniej przeżycia związane z oglądaniem we Wrocławiu lwowskim dziełem Jana Styki i Wojciecha Kossaka nie były dostatecznie powiązane z przekazywaną wiedzą na temat twórców, przez co badanej osobie polskie malarstwo historyczne kojarzyć się może tylko z mistrzem Janem Matejką.

- Józef Chełmoński – 19 osób z grupy A i 13 osób z grupy B,
- Jan Matejko – 4 osoby z grupy A i 2 osoby z grupy B,
- Kossak – 3 osoby z grupy A i 2 osoby z grupy B,
- Stanisław Wyspiański – 2 osoby z grupy A,
- Jacek Malczewski – 1 osoba z grupy A i 2 osoby z grupy B,
- Władysław Reymont – 1 osoba z grupy A,
- Vincent van Gogh – 1 osoba z grupy A i 2 osoby z grupy B,
- Salvador Dali – 1 osoba z grupy A,
- Jerzy Duda-Gracz – 1 osoba z grupy A.

Babie lato, jeden z najbardziej charakterystycznych obrazów Chełmońskiego, jest znany tylko nielicznej grupie młodych – 19 osobom z grupy A i 13 osobom z grupy B (co stanowi 16,8% i 22,0% badanych), chociaż jego reprodukcje są obecne zarówno w podręcznikach, encyklopediach, albumach, jak i wszechobecnej popkulturze⁴⁴. Niestety, nie odpowiedziało na pytanie o nazwisko artysty aż 80 osób z grupy A i 38 osób z grupy B, czyli 70,8% studentów studiów licencjackich i 64,4% studentów studiów magisterskich.

6.4. Podsumowanie

Na podstawie przytoczonych wyników testu można stwierdzić, że wielu badanych studentów nie posiada nawet ogólnej wiedzy z muzyki i sztuki. Ankietowani pochodzili z różnych regionów Polski i ukończyli różne szkoły, wszyscy korzystali w szkole podstawowej z podręczników do przedmiotów artystycznych, a więc nieznaną podstawowych faktów z zakresu muzyki i sztuki (poznawanych i utrwalanych m.in. podczas drugiego etapu edukacji) jest symptomatyczna. Zatem konieczne jest przeprowadzenie dokładnych badań nad przedstawionymi zagadnieniami i wdrożenie odpowiednich metod prowadzenia zajęć z muzyki i plastyki (z uwzględnieniem podręczników do tych przedmiotów), a także uwzględnienie wspomnianej tematyki w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Jak już wspomniano, prezentowane badania mają tylko charakter wstępny. Grupa respondentów była celowo i świadomie wybrana, ponieważ studenci pedagogiki o specjalności nauczycielskiej (edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne) będą, z dużym prawdopodobieństwem, uczyć i wychowywać młodsze i starsze dzieci. Wiedza tych studentów wpłynie bezpośrednio na wiedzę ich uczniów. Analiza wyników wskazuje na konkretne problemy badawcze, którym należy poświęcić uwagę w procesie nauczania. Z kolei wykazana

⁴⁴ Do niepowtarzalnego charakteru uchwyconych przez Józefa Chełmońskiego postaci – beztrzesko wycopcywającej wiejskiej dziewczyny z *Babiego lata* czy chłopca z *Bocianów*, zapatrzonego w niebo, nawiązywali autorzy podręczników do plastyki, języka polskiego, historii, projektanci pocztówek i plakatów, kalendarzy, twórcy kabaretowi (np. kabaret Tey) itp. Same tytuły obrazów przywoływane są w charakterze skrzydlatych słów.

w badaniach nieznaną hymnu narodowego jest dobitnym przykładem rozmijania się założeń z praktyką dydaktyczną. W podstawie programowej wskazano wyraźnie, że dziecko – zarówno w przedszkolu, jak i szkole podstawowej – zna na pamięć i umie śpiewać hymn *Mazurek Dąbrowskiego*. Wśród wszystkich badanych studentów tylko jedna osoba umiała napisać bezbłędnie tekst hymnu, co wywołało śmiech badanych. Dopiero zacytowanie im (po badaniu) wytycznych z podstawy programowej dotyczących znajomości przez dzieci przedszkolne i uczniów szkoły podstawowej hymnu narodowego spowodowało konsternację przyszłych nauczycieli. Warto nadmienić, że treści, o które pytano badanych, można odnaleźć w obowiązujących podręcznikach do przedmiotów artystycznych⁴⁵.

⁴⁵ Odpowiedzi na nurtujące pedagoga pytania o trwałość efektów kształcenia można pośrednio znaleźć w artykule wskazującym na sposób przedstawiania utworów literackich w podręcznikach szkolnych. Zob. A. RYPEL: *Specyfika dyskursu edukacyjnego a konceptualizacja świata przedstawionego w tekście artystycznym*. „Studia Językoznawcze” 2015. T. 14, s. 407–420. Zob. też J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 48: „[...] w realnej sytuacji odbiorczej tylko część uczniów korzystających z podręcznika przystaje do swojego tekstowego wyobrażenia. Problem zaczyna się w momencie, kiedy okazuje się, że uczeń wcale nie przyswoił tego wszystkiego, co zdaniem autora powinien już wiedzieć i na czym budowana jest nowa wiedza; przy tym zasób słownika biernego, jakim w danym momencie dysponuje, jest za ubogi w stosunku do słownictwa używanego w podręczniku. To sytuacja, która pokazuje, jak kluczowe dla dydaktycznej efektywności podręcznika jest zbudowanie przez jego autora trafnego wyobrażenia potencjalnego odbiorcy”.

Zakończenie

Analiza języka podręczników do muzyki i plastyki wpisuje się w nurt niezwykle ważkich i różnorodnych badań prowadzonych na płaszczyźnie językoznawczej i pedagogicznej przez naukowców zajmujących się od lat jakością polszczyzny obecnej w szkole¹. W opisie języka podręczników nieodzowne są szczegółowe odniesienia do wyników prac na temat języka uczniów i podręczników dla nich pisanych (z perspektywy jakościowej i ilościowej), a także do innych studiów nad polszczyzną pisaną – zwłaszcza tą adresowaną do czytelnika w wieku szkolnym. Podręczniki do kształcenia artystycznego nie były dotąd tak kompleksowo analizowane pod względem czytelności, charakterystyki ilościowej i jakościowej części mowy, sposobów i strategii językowych przekazywania treści kształcenia. Od roku 1998, kiedy w Polsce wprowadzono istotną reformę systemu oświaty, podręcznik szkolny jako gatunek ulega stopniowym przemianom (przy czym nie wszystkie są *in plus*)², a omawiane podręczniki nie należą do wyjątków, mimo swej różnorodności. Implikacje dydaktyczne niniejszego opracowania mogą być przydatne podczas pisania nowych podręczników w związku z kolejną reformą edukacji, przywracającą ośmioklasową szkołę podstawową i czteroletnie liceum ogólnokształcące.

¹ H. SYNOWIEC: *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*. Katowice 2013; J. KOWALIKOWA: *Jak się mówi i pisze w szkole? Szkic do pejzażu dydaktycznego szkolnych odmian językowych*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. SYNOWIEC przy współudziale M. KUBAREK. Katowice 2013, s. 9–23; K. GĄSIÓREK: *Sprawność językowa i propozycje jej kształcenia w klasach I–III szkoły podstawowej*. W: *Odmiany polszczyzny...*, s. 142–169; *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007; J. KOWALIKOWA: *Podręcznik szkolny z perspektywy autora*. W: *Podręczniki do kształcenia...*, s. 71–80; B. CZĄSTKA-SZYMON, H. SYNOWIEC: *Polszczyzna w szkole śląskiej*. Cz. 1: *Ćwiczenia dla uczniów*. Cz. 2: *Poradnik dla nauczycieli*. Katowice 1996; H. SYNOWIEC: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice 1992; E. POŁAŃSKI: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.

² Zob. J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009.

Treści przekazywane na lekcjach muzyki i plastyki wzbogacają wiedzę ucznia, a także kształtują sferę jego wrażliwości estetycznej i etycznej³. Analiza środków językowych, jakimi posługują się piszący dla uczniów, jest zatem niezwykle ważna. Wnikliwe i wielokierunkowe badania statystyczne pozwalają na bardzo dokładną charakterystykę języka podręczników do przedmiotów artystycznych. Metody statystyczne umożliwiają analizę języka autorów piszących dla uczniów oraz obiektywne porównanie niektórych wyznaczników stylu wybranych podręczników. Pozwalają także na uchwycenie zmian zachodzących w języku przez odniesienia do wyników dotychczasowych badań.

Omówione w tej publikacji podręczniki do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej są starannie wydane, mają bogatą szatę graficzną i są wartościowym źródłem wiedzy określonej w podstawie programowej, przy czym zakres merytoryczny podręczników nie jest jednakowy: obligatoryjne treści są uzupełniane i rozwijane w różnych kierunkach. Język wielu z tych podręczników może być jednak zbyt trudny lub nawet niezrozumiały dla przeciętnego ucznia, na co wskazują przeprowadzone badania statystyczne dotyczące frakcji poszczególnych części mowy, współczynnika nominalności i indeksu czytelności. Na stopień przystępności tekstów dydaktycznych, oprócz długości wypowiedzeń i frakcji wyrazów trudnych, w dużej mierze wpływa nasycenie tekstu nowymi terminami, bezpośrednio związanymi z przedmiotem nauczania, które uczeń ma poznać. Dla uczniów szkoły podstawowej bardziej komunikatywny jest przekaz, w którym autorzy unikają encyklopedycznych sformułowań, co jest od dawna postulowane przez środowisko związane z edukacją dzieci. Należy jednak zauważyć, że w porównaniu z podręcznikami do muzyki i plastyki obowiązującymi w PRL, współczesne podręczniki (z nielicznymi wyjątkami) są bardziej czytelne dla ucznia. Wynika to z chęci dostosowania języka do możliwości czytelnika oraz większego urozmaicenia wprowadzanych treści.

Czytelność podręcznika ma niebagatelny wpływ na proces uczenia się. Tekst zbyt trudny powoduje, że uczeń więcej wysiłku wkłada w dekodowanie przekazu, nie koncentruje się na jego treści, mniej czasu poświęca na analizy i refleksje. Przeprowadzone badania pedagogiczne wskazują, że z tekstów o niższych wskaźnikach trudności terminologicznej i składniowej (a więc bardziej przystępnych) uczniowie zapamiętują i rozumieją więcej, a zdobyta wiedza jest trwalsza (wiadomości z tekstów trudniejszych szybciej ulegały zapomnieniu)⁴.

³ A. ŁOBOS: *The Four Seasons – the Music and Words that Are Building the Children's World of Values*. "The New Educational Review" 2007, vol. 12(2), s. 97–102.

⁴ Mimo że badania obejmowały trzy małe grupy uczniów (20 uczniów z klasy V szkoły podstawowej, 16 z III klasy gimnazjum i 15 z I klasy liceum) i nie przeprowadzono weryfikacji statystycznej, duże różnice między wynikami uzyskanymi przez grupy kontrolną i eksperymentalną sugerują statystycznie istotny wpływ trudności tekstu na jego zrozumienie, przyswojenie i zapamiętanie. Zob. J. ILUK: *Wpływ czytelności tekstów edukacyjnych na efektywność nauczania w warunkach szkolnych*. „Kształcenie Językowe” 2012, nr 10(20), s. 73–89.

Z drugiej strony, tekst zbyt łatwy rozleniwia odbiorcę i nie wpływa na rozwój jego zasobu leksykalnego, który powinien być uwzględniany na każdym przedmiocie nauczonym w szkole.

Przy pisaniu podręcznika szkolnego bardzo ważne jest uwzględnienie indeksu czytelności. W podręcznikach do muzyki należy także pamiętać o tym, że niezbędny w nich przekaz niewerbalny w postaci zapisu nutowego (na przedmiotach ścisłych podobną rolę odgrywają wzory i symbole) podnosi stopień czytelności tekstu, a więc sam tekst powinien być łatwiejszy. Ponieważ obliczenie indeksu czytelności Carla-Hugona Björnssona jest bardzo czasochłonne, można zastanowić się nad uwzględnieniem łatwego w stosowaniu narzędzia informatycznego, jakim jest Jasnopis. Analiza tekstu w Jasnopisie nie pozwoli wprawdzie stwierdzić, czy podręcznik jest dostosowany do poziomu przeciętnego ucznia konkretnej klasy, ale pomoże przynajmniej zorientować się w stopniu trudności tekstu. Poprawki proponowane w aplikacji mogą także zwiększyć przystępność tekstu. Podręcznik do szkoły podstawowej powinien mieć stopień 2 (tekst bardzo łatwy) lub 3 (tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka) w siedmiostopniowej skali Jasnopisu. Za pomocą tego programu przetestowano dwie próby tekstów z podręczników P2 i P6, które miały odpowiednio najmniejszy i największy indeks czytelności. Dla podręcznika P2 otrzymano wynik 3, a dla podręcznika P6 – wynik 5, który oznacza, według autorów aplikacji, że jest to „tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych” (a indeks czytelności wskazuje, że według skali Bengta Sigurda ten podręcznik nadawałby się do III klasy gimnazjum, a nie do klas IV–VI szkoły podstawowej). Stosując różne sposoby mierzenia czytelności tego samego tekstu, można otrzymać różne wyniki, które nie zawsze wykazują wysoką korelację⁵. Fakt ten implikuje potrzebę dalszych, dogłębnych badań nad wyborem właściwej miary stopnia komunikatywności tekstów pisanych⁶.

Wartość liczbowa wybranego wskaźnika nie może być jedynym kryterium rozstrzygającym o przydatności jakiegoś podręcznika w procesie nauczania i uczenia się⁷, przy czym należy pamiętać, że ocena wskaźnika na podstawie

⁵ Por. U. IZGI, B.S. SEKER: *Comparing different readability formulas on the examples of science-technology and social science textbooks*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2012, no. 46, s. 178–182.

⁶ W. GRUSZCZYŃSKI, B. BRODA, E. CHARZYŃSKA, Ł. DĘBOWSKI, M. HADRYAN, B. NITOŃ, M. OGRONICZUK: *Measuring Readability of Polish Texts*. In: *Proceedings of 7th Language & Technology Conference: Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics*. Eds. Z. VETULANI, J. MARIANI. Poznań 2015, s. 445–449; B. BRODA, M. OGRONICZUK, B. NITOŃ, W. GRUSZCZYŃSKI: *Measuring Readability of Polish Texts: Baseline Experiments*. In: *Proceedings of 9th International Conference on Language Resources and Evaluation*. Eds. N. CALZOLARI, K. CHOUKRI, T. DECLERCK, H. LOFTSSON, B. MAEGAARD, J. MARIANI, A. MORENO, J. ODIJK, S. PIPERIDIS. Rejkiawik 2014, s. 573–580.

⁷ A. BAILIN, A. GRAFSTEIN: *The linguistic assumptions underlying readability formulae: a critique*. „Language & Communication” 2001, vol. 21, s. 285–301; D.F. DUFTY, A.C. GRAESSER,

próby losowej jest obciążona błędem estymacji (dla indeksu czytelności wyznaczanego na podstawie próby złożonej z 2000 wyrazów błąd ten może wynosić nawet 2,6). Nie bez znaczenia jest także indywidualny zasób słownictwa ucznia, ponieważ słowo składające się z wielu liter, ale doskonale znane uczniowi, nie musi być w jego subiektywnym odczuciu słowem trudnym. Na komunikatywność podręczników szkolnych wpływa też sposób organizacji tekstu, jego spójność i dialogowość, frekwencja części mowy, a także przekaz niewerbalny, realizowany przez różne środki graficzne.

Autorzy niektórych podręczników, chcąc znaleźć wspólne tematy będące inspiracją do dialogu z młodą odbiorcą, starają się wzbogacić treści o aktualne wydarzenia ze świata muzyki i sztuki. Jest to jednak zadanie bardzo trudne, niemalże niewykonalne, ponieważ książki są wykorzystywane w pracy szkolnej przez kilka (lub nawet kilkanaście) lat, a modni artyści, którymi interesują się młodzi ludzie śledzący media (głównie elektroniczne), odchodzą w niepamięć stosunkowo szybko. Egzemplifikacją zdezaktualizowanej, nieczytelnej dla młodego czytelnika treści mogą być informacje i zdjęcia przedstawiające gwiazdy kultury masowej, np. Vanessę Mae⁸. Dla uczniów jest to dziś postać nieznaną, ginącą w morzu show-biznesu⁹. Zamiast takich przykładów, lepiej jest stosować środki językowe dialogizujące tekst główny (lub też poboczny) oraz pytania, które aktywizują czytelnika. Teksty, w których nie dominuje zdepersonalizowany monolog, lepiej się czyta, a perswazja ułatwia zrozumienie i zapamiętanie treści.

Podręczniki przeznaczone są przede wszystkim dla uczniów. Z punktu widzenia młodego odbiorcy ważna jest także szata graficzna. Wydawcy przywiązują dużą wagę do walorów estetycznych książek: współczesne podręczniki są ładne, kolorowe, drukowane najczęściej na kredowym papierze (wśród osiemnastu badanych podręczników tylko dwa nie miały błyszczącego papieru). Lepsza jakość papieru związana jest jednak z większą wagą podręcznika (co nabiera znaczenia, gdy uczeń musi co najmniej kilka takich książek codziennie nosić do szkoły), a także z dodatkowym obciążeniem dla wzroku (szczególnie uciążliwe jest czytanie takich podręczników przy sztucznym świetle). Na ten aspekt już w dwudziestolecie międzywojennym zwrócił uwagę Zygmunt Mysłakowski, pisząc, że w podręcznikach „używanie papierów satynowanych, lśniących powinno być wyrugowane bardzo stanowczo”¹⁰.

M. LOUWERSE, D.S. McNAMARA: *Assigning grade levels to textbook: Is it just readability?* In: *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, New Jersey 2016, s. 1251–1256.

⁸ Podręcznik M6, część 1, s. 58.

⁹ Podobne spostrzeżenia na temat szybkiej dezaktualizacji objaśnień z zakresu techniki i technologii na stronach internetowych opisał J. GRZENIA: *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa 2012.

¹⁰ Z. MYŚLAKOWSKI: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936, s. 73.

Kolor w podręcznikach pełni nie tylko funkcję estetyczną. We współczesnych podręcznikach komponent ikonoczno-edytorski jest coraz większy objętościowo. Materiał ikonoczny z reguły wspiera tekst podstawowy lub poboczny. Bez wątpienia taką rolę pełnią ilustracje w podręcznikach do sztuki – na podstawie opisu werbalnego czytelnik może poszukać wybranych cech dzieła na rysunku. Należy podkreślić, że zdarzają się (lecz rzadko) podręczniki, w których ilustracje przekazują dodatkowe informacje, nieobecne w tekście. Zdarza się również, mimo że generalnie podręczniki są pod względem graficznym dobrze przemyślane, użycie zbyt wielu kolorów i różnych czcionek, które czasem sprawiają wrażenie chaosu (jak np. w podręczniku M7d, s. 28), a zbędne akcenty kolorystyczne, niepełniące żadnej roli, niepotrzebnie rozpraszają uwagę.

Tekst dydaktyczny powinien podlegać starannej korekcie językowej, gdyż stanowi wzorzec polszczyzny dla młodego człowieka. Niestety, nie wszystkie wydawnictwa wykazują należyłą dbałość w tym zakresie. W wielu omawianych podręcznikach są pojedyncze błędy (co może się zdarzyć, lecz nie powinno), zaś ewenementem jest podręcznik M1a (s. 48), w którym na jednej stronie jest 6 błędów językowych. Takie sytuacje nauczyciel może wykorzystać na lekcji, wskazując błędy i tym samym uświadamiając uczniom, że na każdy tekst należy patrzeć krytycznie, a nie bezrefleksyjnie przyjmować słowo pisane za pewnik. Jest to ważne w dobie internetu i mediów elektronicznych.

Na koniec warto jeszcze raz podkreślić znaczenie przystępności tekstu, które jest pomijane przez niektórych autorów i wydawców. Podręcznik ma być pomocą dla ucznia, więc powinien być napisany językiem dostosowanym do percepcji i możliwości czytelnika, aby mógł on skupić się na przekazywanej treści. Należy wziąć pod uwagę fakt, że w krajach rozwiniętych kompetencje czytelnicze dzieci w wieku szkolnym obniżają się¹¹. Prawdopodobnie ma to związek z przemianami cywilizacyjnymi, ekspansją mediów elektronicznych i zmianami w stylu życia – w roku 2016 aż 63% Polaków nie przeczytało ani jednej książki¹² i można przypuszczać, że zachowania dorosłych przekładają się na zachowania młodego pokolenia. Z kolei opublikowane w marcu 2017 roku badania PISA 2015 pokazują, że piętnastoletni uczniowie w Polsce w teście sprawdzającym umiejętność czytania i interpretacji tekstu uzyskali średni wynik wynoszący 506 punktów. Chociaż jest to 13. wynik w świecie i 6. w Europie, nie jest on optymistyczny, oznacza bowiem, że przeciętny polski „uczeń wyszukuje informacje, wydobywa z tekstu główną ideę, potrafi dokonać połączeń napotkanych w tekście elementów”. Wynik powyżej średniej uzyskało 32% uczniów, ale jedynie 8,2% badanych

¹¹ J. DENNING, M. SOLEDAD PERA, Y.-K. NG: *A readability level prediction tool for K-12 books*. „Journal of the Association for Information Science and Technology” 2016, vol. 67(3), s. 550–565.

¹² Co więcej, ci sami respondenci (z grupy 3000 osób) przyznali, że ostatnią książkę przeczytali w szkole lub na studiach. Zob. I. KORYŚ, J. KOPEĆ, Z. ZASACKA, R. CHYMKOWSKI: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Warszawa 2016, s. 10. <http://www.bn.org.pl/download/document/1492689764.pdf> (dostęp: 4 maja 2017 r.).

„potrafi wydobyc informacje zawarte głęboko w tekście, interpretuje szczegóły tekstu, dokonuje krytycznej oceny tekstu”, z kolei aż 14% „radzi sobie jedynie z tekstem łatwym, dostrzega proste związki między tekstem a osobistym doświadczeniem lub wiedzą potoczną”¹³.

Przedstawione w pracy analizy i niektóre wnioski z nich wypływające mogą skłonić do refleksji autorów nowych podręczników. Przede wszystkim należy zadbać o odpowiedni indeks czytelności (lub jego ekwiwalent) tekstu, aby czytanie podręcznika przynosiło korzyść uczniowi – wiadomości z tekstu bardziej przystępne są lepiej przyswajane i na dłużej zapamiętywane. W komponencie informacyjnym warto stosować różne sposoby wprowadzania pojęć, definiowania terminów i przekazywania faktów – przytoczone w pracy liczne przykłady pokazują, że w większości sytuacji można uniknąć zarówno monotonii, jak i przekazu zbliżonego do encyklopedycznego. Trzeba docenić także wartość dialogowości w segmencie informacyjnym, ponieważ stosowanie językowych środków perswazji sprzyja zdobywaniu wiedzy i jej trwałości, a także wpisuje się w nurt upodmiotowienia ucznia. Jednocześnie autorzy powinni pamiętać, że podręcznik szkolny nie jest scenariuszem lekcji, lecz ma służyć uczniowi, utrwaleniu i poszerzeniu wiedzy zdobytej w klasie, gdyż „absurdem jest nauczyciel, wykładający jak jego podręcznik, podobnie jak absurdem przeciwnym jest podręcznik, który ma pretensje do pełnienia tego, co winien pełnić nauczyciel”¹⁴. Uwaga ta nie dotyczy oczywiście podręczników dla samouków.

Podręcznik do muzyki lub plastyki jest tylko środkiem dydaktycznym, natomiast „powodzenie jakiegokolwiek koncepcji edukacyjnej [...] zależy faktycznie i ostatecznie od nauczyciela”¹⁵, który posiada szczególną misję zawodu – „tkwi na pograniczu sztuki, [jednocześnie – dop. A.Ł.] jest nauczycielem i artystą”¹⁶. To na nim spoczywa odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia i przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, właściwe ukierunkowanie estetyczne i dostarczanie bodźców pobudzających wrażliwość artystyczną, zwłaszcza wtedy, gdy młody człowiek w środowisku rodzinnym nie ma kontaktu z muzyką i sztuką¹⁷.

¹³ Zob. www.ibe.edu.pl/images/publikacje/Raport-PISA-2015-rozszerzony.pdf (dostęp: 21 kwietnia 2017 r.).

¹⁴ Z. MYŚLAKOWSKI: *Nauczanie żywe...*, s. 71.

¹⁵ J. KOWALIKOWA: *Zawód nauczyciela w świetle reformy szkolnej*. W: *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Red. M.T. MICHAŁEWSKA, przy współudziale P. KOWOLIKA. Katowice 2003, s. 11.

¹⁶ K. KOROL: *Kompetencje nauczyciela wychowania muzycznego wobec przemian edukacyjnych XXI wieku*. W: *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*. Red. J. KIDA. Rzeszów 2003, s. 116.

¹⁷ H. TOMASZEK-PLEWA: *Tradycje kulturowe w edukacji i wychowaniu*. W: *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*. Red. M. KNAPIK, W.A. SACHER. Bielsko-Biała 2007, s. 70.

Wykaz podręczników do muzyki i plastyki wraz ze skrótami

Podręczniki do muzyki wraz ze skrótami:

- M1a: *Słuchanie muzyki. Podręcznik dla klasy IV*, E. Wachowiak, Agencja Wydawnicza „GAWA”. Piła 2012.
- M1b: *Słuchanie muzyki. Podręcznik dla klasy V*, E. Wachowiak, Agencja Wydawnicza „GAWA”. Piła 2013.
- M2: *Muzyka. Podręcznik dla klas 4–6 szkoły podstawowej*, M. Rykowska, Z. Szalko, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON. Gdynia 2010.
- M3: *Ale muzyka! Śpiew, gra, taniec. Podręcznik do muzyki dla szkoły podstawowej*, J. Olczyk, K. Sikora, K. Szurek, Wydawnictwo Szkolne PWN. Warszawa–Łódź 2012.
- M4a: *Klucz do muzyki. Część 1. Podręcznik dla klas 4–6 szkoły podstawowej*, K. Jakóbczak-Drażek, U. Smoczyńska, A. Sołtysik, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2006.
- M4b: *Klucz do muzyki. Część 2. Podręcznik dla klas 4–6 szkoły podstawowej*, K. Jakóbczak-Drażek, U. Smoczyńska, A. Sołtysik, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2010.
- M5a: *Ciekawi świata. Muzyka 4. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*, J. Górską-Guzik, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON. Gdynia 2012.
- M5b: *Ciekawi świata. Muzyka 5. Podręcznik dla klasy V szkoły podstawowej*, J. Górską-Guzik, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON. Gdynia 2013.
- M6a: *Muzyczny świat. Podręcznik do nauki muzyki dla klas 4–6. Część 1*, T. Wójcik, MAC Edukacja – Grupa Edukacyjna. Kielce 2004.
- M6b: *Muzyczny świat. Podręcznik do nauki muzyki dla klas 4–6. Część 2*, T. Wójcik, MAC Edukacja – Grupa Edukacyjna. Kielce 2004.
- M7a: *Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami do klasy 4 szkoły podstawowej. Część 1*, M. Sarnowska, K. Jakóbczak-Drażek, O. Kaczyńska, U. Smoczyńska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2012.
- M7b: *Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami do klasy 4 szkoły podstawowej. Część 2*, M. Sarnowska, K. Jakóbczak-Drażek, O. Kaczyńska, U. Smoczyńska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2012.
- M7c: *Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami do klasy 5 szkoły podstawowej. Część 1*, M. Sarnowska, K. Jakóbczak-Drażek, O. Kaczyńska, U. Smoczyńska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2013.

- M7d: *Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami do klasy 5 szkoły podstawowej. Część 2*, M. Sarnowska, K. Jakóbczak-Drażek, O. Kaczyńska, U. Smoczyńska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2013.
- M8a: *Muzyka i my. Podręcznik 4. Szkoła podstawowa*, U. Smoczyńska, K. Jakóbczak-Drażek, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2008.
- M8b: *Muzyka i my. Podręcznik 5. Szkoła podstawowa*, U. Smoczyńska, K. Jakóbczak-Drażek, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2007.
- M8c: *Muzyka i my. Podręcznik 6. Szkoła podstawowa*, R. Rataj, W. Sołtysik, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2010.
- M9: *I gra muzyka. Podręcznik do muzyki dla klas 4–6 szkoły podstawowej*, M. Gromek, G. Kilbach, Nowa Era. Warszawa 2013.
- M10a: *Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, M. Gromek, G. Kilbach, Nowa Era. Warszawa 2012.
- M10b: *Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy piątej szkoły podstawowej*, M. Gromek, G. Kilbach, Nowa Era. Warszawa 2013.

Podręczniki do plastyki wraz ze skrótami:

- P1: *Do dzieła! Podręcznik do plastyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej*, J. Lukas, K. Onak, Nowa Era. Warszawa 2013.
- P2: *Plastyka. Podręcznik dla klas 4–6 szkoły podstawowej*, M. Polkowska, L. Wyszowska, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON. Gdynia 2012.
- P3a: *Plastyka. Lubię tworzyć. Podręcznik. Klasa 4*, W. Sygut, M. Kwiecień, MAC Edukacja – Grupa Edukacyjna. Kielce 2012.
- P3b: *Plastyka. Lubię tworzyć. Podręcznik. Klasa 5*, W. Sygut, M. Kwiecień, MAC Edukacja – Grupa Edukacyjna, Kielce 2013.
- P4: *Ale plastyka! Kolor, kształt, forma. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej*, B. Marcinkowska, L. Frydzińska-Świątczak, Wydawnictwo Szkolne PWN. Warszawa–Łódź 2012.
- P5: *Ciekawi świata. Plastyka. Podręcznik dla klas 4–6 szkoły podstawowej*, A. Przybyszewska-Pietrasiak, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON. Gdynia 2012.
- P6a: *Plastyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. 4*, S.K. Stopczyk, B. Neubart, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2012.
- P6b: *Plastyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. 5*, S.K. Stopczyk, B. Neubart, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2013.
- P7: *Plastyka 4–6. Podręcznik do szkoły podstawowej*, S.K. Stopczyk, J. Chołasińska, B. Neubart, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2013.
- P8a: *Na ścieżkach wyobraźni. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej. Klasa 4*, K. Łapot-Dzierwa, R. Małoszowski, M. Śmigła, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2013.
- P8b: *Na ścieżkach wyobraźni. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej. Klasa 5*, K. Łapot-Dzierwa, R. Małoszowski, M. Śmigła, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 2013.

Bibliografia

- ANDERSON J.: *Lix and Rix: Variations on a Little-known Readability Index*. "Journal of Reading" 1983, vol. 26(6), s. 490–496.
- ANTAS J.: *Ogólna charakterystyka procentowego udziału części mowy w odmianach języka telewizji polskiej. Dane tekstowe*. W: *Badania nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa*. Red. Z. KURZOWA. Warszawa–Kraków 1991, s. 13–22.
- AUSTIN J.L.: *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*. Tłum. B. CHWEDŃCZUK. Warszawa 1993.
- Badania nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa*. Red. Z. KURZOWA. Warszawa–Kraków 1991.
- BAILIN A., GRAFSTEIN A.: *The linguistic assumptions underlying readability formulae: a critique*. "Language & Communication" 2001, vol. 21, s. 285–301.
- BALICKI J.: *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*. „Zręb” 1932, nr 20, s. 32–47.
- BAMBERGER R., VANECEK E.: *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien 1984.
- BIŁEK J.: *Kilka uwag dla uczących się historii*. „Ruch Pedagogiczny” 1933/1934, nr 4, s. 98–100.
- BIŁOS E.: *Słownictwo szkolnego języka dydaktycznego*. Częstochowa 1998.
- BIŁOS E.: *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*. Częstochowa 1992.
- BJÖRNSSON C.H.: *Läsbarhet*. Stockholm 1968.
- BOBIK B.: *Szkolnictwo na Górnym Śląsku w latach 1945–1961*. Katowice 2015.
- BONIECKA B.: *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*. Lublin 1999.
- BRODA B., OGRODNICZUK M., NITOŃ B., GRUSZCZYŃSKI W.: *Measuring Readability of Polish Texts: Baseline Experiments*. In: *Proceedings of 9th International Conference on Language Resources and Evaluation*. Eds. N. CALZOLARI, K. CHOUKRI, T. DECLERCK, H. LOFTSSON, B. MAEGAARD, J. MARIANI, A. MORENO, J. ODIJK, S. PIPERDIS. Rejkiawik 2014, s. 573–580.
- BROWNE C.: *Japanese EFL Textbooks: How Readable are They?* "Temple University Japan Working Papers in Applied Linguistics" 1996, vol. 8, s. 28–41.
- CHALL J.S., CONARD S.S.: *Should textbooks challenge students? The case for easier or harder textbooks*. New York 1991.
- CHARROW R.P., CHARROW V.R.: *Making legal language understandable: a psycholinguistic study of jury instructions*. "Columbia Law Review" 1979, vol. 79, s. 1306–1374.

- CHIANG-SOON B., YAGGER R.E.: *Readability Levels of the Science Textbooks Most Used in Secondary Schools*. "School Science and Mathematics" 1993, vol. 93(1), s. 24–27.
- CZĄSTKA-SZYMON B., SYNOWIEC H.: *Polszczyzna w szkole śląskiej*. Cz. 1: *Ćwiczenia dla uczniów*. Cz. 2: *Poradnik dla nauczycieli*. Katowice 1996.
- DENNING J., SOLEDAD PERA M., NG Y.-K.: *A readability level prediction tool for K-12 books*. "Journal of the Association for Information Science and Technology" 2016, vol. 67(3), s. 550–565.
- DEWEY J.: *Szkola i dziecko*. Warszawa 1925.
- DOROSZEWSKI W.: *Elementy leksykologii i semantyki*. Warszawa 1970.
- DOROSZEWSKI W.: *O definiowaniu znaczeń wyrazów. Semantyka nauką praktyczną*. „Poradnik Językowy” 1968, z. 5, s. 236–246.
- DRYNDY D.: *Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej: próby poszukiwania teorii podręcznika*. „Chowanna” 1998, s. 72–83.
- DUFTY D.F., GRAESSER A.C., LOUWERSE M., MCNAMARA D.S.: *Assigning grade levels to textbook: Is it just readability?* In: *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, New Jersey 2016, s. 1251–1256.
- DUSZAK A.: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa 1998.
- DUTKIEWICZ J.: *Dydaktyka historii*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 2. *Nauczanie*. Red. S. ŁEMPICKI. Warszawa 1936, s. 379–393.
- EKIERT J.: *Encyklopedia. Bliżej muzyki*. Warszawa 2006.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Red. K. POLAŃSKI. Wrocław 1993.
- FURDAL A.: *Językoznawstwo otwarte*. Wrocław 2000.
- GAERTNER H.: *Dydaktyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1936.
- GAJDA S.: *Dialogowość tekstów naukowych*. Opole 1988.
- GAJDA S.: *Styl naukowy*. W: *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Red. E. MALINOWSKA, J. NOCOŃ, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK. Kraków 2013, s. 61–70.
- GAJDA S.: *Styl naukowy*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2001, s. 183–199.
- GAJDA S.: *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole 1990.
- GAJDA S.: *Zawartość treściowa terminu a nauka o terminach*. „Poradnik Językowy” 1982, nr 5, s. 307–316.
- GAJDA S., SŁODZIŃSKA A.: *Struktura językowa podręcznika*. W: *Podręczniki literatury w szkole średnie. Wczoraj – dziś – jutro*. Red. B. CHRZĄSTOWSKA. Poznań 1991, s. 117–135.
- GĄSIÓREK K.: *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Red. L. GIŁOWA i E. POLAŃSKI. Katowice 1990, s. 125–145.
- GĄSIÓREK K.: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*. Red. B. CHRZĄSTOWSKA. Poznań 1991, s. 137–145.
- GĄSIÓREK K.: *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka*. Kraków 1997.
- GĄSIÓREK K.: *Sprawność językowa i propozycje jej kształcenia w klasach I–III szkoły podstawowej*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. SYNOWIEC przy współudziale M. KUBAREK. Katowice 2013, s. 142–169.

- GĄSIOREK K.: *Teksty edukacyjne z zakresu wiedzy o języku i ich znaczenie dla kształcenia językowego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. W: *Język a Edukacja 1: Kształcenie językowe*. Red. J. NOCOŃ, B. SKOWRONEK. Opole 2012, s. 119–132.
- GĄSIOREK K.: *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 97–108.
- GĄSIOREK K., HĄCIA A., KŁOSIŃSKA K., KRZYŻYK D., NOCOŃ J., SYNOWIEC H.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. Warszawa 2012.
- GĄSIOREK K., KRZYŻYK D., SYNOWIEC H.: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010.
- GAVORA P.: *Text Comprehension and Text Readability: Findings on Lower Secondary School Pupils in Slovakia*. „Forum Dydaktyczne” 2012, nr 9–10, s. 9–21.
- GŁOWIŃSKI M., KOSTKIEWICZOWA T., OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA A., SŁAWIŃSKI J.: *Słownik terminów literackich*. Wrocław 2000.
- GOOD C.D.: *The readability of school biology textbooks*. “Journal of Biology Education” 1977, vol. 11(4), s. 248–252.
- GROCHOWSKI M., KAROLAK S., TOPOLIŃSKA Z.: *Składnia*. Warszawa 1984.
- GRUSZCZYŃSKI W., BRODA B., CHARZYŃSKA E., DĘBOWSKI Ł., HADRYAN M., NITOŃ B., OGRODNICZUK M.: *Measuring Readability of Polish Texts*. In: *Proceedings of 7th Language & Technology Conference: Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics*. Eds. Z. VETULANI, J. MARIANI. Poznań 2015, s. 445–449.
- GRUSZCZYŃSKI W., OGRODNICZUK M.: *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*. Warszawa 2015.
- GRYBOSIOWA A.: *Językowe wyznaczniki oficjalności aktu mowy w audycjach radiowych i telewizyjnych*. W: *Współczesna polszczyzna i jej odmiany*. Red. H. WRÓBEL. Katowice 1980, s. 48–55.
- GRYBOSIOWA A.: *Wpływ sytuacji na strukturę gramatyczną tekstu informacji radiowej, prasowej i telewizyjnej*. „Socjolingwistyka”. T. 5. Red. W. LUBAŚ. Warszawa 1983, s. 101–113.
- Grzegorza Piramowicza mowy miane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych w latach 1776–1778. Kraków 1889.
- GRZENIA J.: *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa 2012.
- GRZMIL-TYLUTKI H.: *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków 2007.
- GYASI W.K.: *The Role of Readability in Science Education in Ghana: a Readability Index Analysis of Ghana Association of Science Teachers Textbooks for Senior High School*. “IOSR Journal of Research & Method in Education” 2013, vol. 2(1), s. 9–19.
- HARABASZEWSKI J.: *Dydaktyka chemii*. Warszawa 1936.
- ILUK J.: *Wpływ czytelności tekstów edukacyjnych na efektywność nauczania w warunkach szkolnych*. „Kształcenie Językowe” 2012, nr 10(20), s. 73–89.
- INGARDEN R.: *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*. „Muzeum” 1939, nr 2, s. 72–96.
- IZGI U., SEKER B.S.: *Comparing different readability formulas on the examples of science-technology and social science textbooks*. “Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2012, no. 46, s. 178–182.

- JANECZEK S.: *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*. Lublin 2008.
- JAWORSKI M.: *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*. Warszawa 1989.
- JELEŃSKA L.: *Metodyka pierwszych lat nauczania*. Warszawa 1927.
- JENSEN K.T.H.: *Indicators of text complexity*. In: *Behind the Mind. Methods, models and results in translation process research*. Eds. S. GOPFERICH, A.L. JAKOBSEN, I.M. MEES. Copenhagen Studies in Language 37. Samfundslitteratur 2009, s. 66.
- Katalog podręczników szkolnych dla szkół powszechnych 1, 2 i 3 stopnia, szkół zawodowych, gimnazjum i liceum na rok 1938/39 dostosowanych do najnowszego programu i zatwierdzonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo W. R. i O. P.* Lwów 1938.
- KAWKA M.: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków 1999.
- KAWKA M.: *Napisz, powiedz, przeczytaj! Wykładowi gatunkowe podręcznika jako wypowiedzi dydaktycznej*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2002, s. 553–558.
- KAWKA M.: *O dwóch strategiach dyskursywnych w podręcznikach szkolnych*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”. T. 14. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2016, s. 25–35.
- KIDA J.: *Z badań nad słownictwem podręczników i zasobem leksykalnym uczniów*. Rzeszów 1985.
- KIMURA S., VISGATIS B.: *High School English Textbooks and College Entrance Examinations: a Comparison of Reading Passage Difficulty*. “JALT Journal” 1996, vol. 18(1), s. 81–95.
- KINTSCH W., VIPOND D.: *Reading Comprehension and Readability in Educational Practice and Psychological Theory*. In: *Perspectives on Memory Research: Essays in Honor of Uppsala University's 500th Anniversary*. Ed. L.G. NILSSON. New York–Hove 2014, s. 329–365.
- KLARE G.R.: *Assessing Readability*. “Reading Research Quarterly” 1974–1975, vol. 10(1), s. 62–102.
- KLEMENSIEWICZ Z.: *Składnia pisarskiego języka Marii Dąbrowskiej*. W: *Pięćdziesiąt lat twórczości Marii Dąbrowskiej. Referaty i materiały sesji naukowej*. Red. E. KORZENIEWSKA. Warszawa 1963, s. 222–244.
- KLEMENSIEWICZ Z.: *Skupienia czyli syntaktyczne grupy wyrazowe*. Kraków 1948.
- KLEMENSIEWICZ Z.: *Zarys składni polskiej*. Warszawa 1961.
- KNIAGININOWA M., PISAREK W.: *Język wiadomości prasowych*. Kraków 1966.
- KOJS W.: *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*. „Chowanna” 2009, s. 23–38.
- KOJS W.: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym: analiza operatorów*. Katowice 1994.
- KOJS W.: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975.
- KOJS W.: *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice 1988.
- KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA D.: *Od podręcznika drukowanego do elektronicznego. Koncepcja dydaktyczna szkolnego podręcznika historii w Polsce i próby jej modernizacji w drugiej połowie XX i na początku XXI wieku*. „KLIIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, nr 2(21), s. 77–92.

- KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA D.: *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*. Poznań 2001.
- KOROL K.: *Kompetencje nauczyciela wychowania muzycznego wobec przemian edukacyjnych XXI wieku*. W: *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*. Red. J. KIDA. Rzeszów 2003, s. 115–118.
- KORYŚ I., KOPEĆ J., ZASACKA Z., CHYMKOWSKI R.: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Warszawa 2016.
- KORZENIOWSKA A.: *Modalność zadań dydaktycznych w podręcznikach do kształcenia zintegrowanego*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 154–163.
- KOSZEWSKA B., NOWAK E., POGORZELSKA-BARTCZAK E.: *Poradnik dla autorów podręczników zawodowych*. Warszawa 1990.
- KOWALIKOWA J.: *Dydaktyk języka czyta Podstawę programową*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2012, s. 15–26.
- KOWALIKOWA J.: *Jak się mówi i pisze w szkole? Szkic do pejzażu dydaktycznego szkolnych odmian językowych*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. SYNOWIEC przy współudziale M. KUBAREK. Katowice 2013, s. 9–23.
- KOWALIKOWA J.: *Od języka do literatury – od literatury do języka*. W: *Szkolne spotkania z literaturą*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2007.
- KOWALIKOWA J.: *Podręcznik szkolny z perspektywy autora*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 71–80.
- KOWALIKOWA J.: *Zawód nauczyciela w świetle reformy szkolnej*. W: *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Red. M.T. MICHAŁEWSKA, przy współudziale P. KOWOLIKA. Katowice 2003, s. 11–18.
- KRUSZEWSKI K.: *Nauczanie i uczenie się faktów, pojęć i zasad*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1991.
- KRYDA B.: *Komisja Edukacji Narodowej*. W: *Słownik literatury polskiego oświecenia*. Red. T. KOSTKIEWICZOWA. Wrocław 1996, s. 233–240.
- KRZYŻANOWSKI P.: *O rodzajach definicji i definiowaniu w lingwistyce*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1993, s. 387–400.
- KRZYŻYK D.: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”. T. 13. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2015, s. 61–79.
- KRZYŻYK D., SYNOWIEC H.: *Podręcznik szkolny – pomoc czy przeszkoda w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności (komunikatywność i funkcjonalność)?* W: *Oblicza polszczyzny*. Red. A. MARKOWSKI, R. PAWELEC. Warszawa 2012, s. 91–104.
- KUBISZYN-MĘDRALA Z.: *Słownictwo języka przekazów telewizyjnych*. Kraków 1988.
- Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Red. B. ŻURAKOWSKI. Kraków 2011.
- KUPISIEWICZ C.: *Dydaktyka*. Kraków 2012.
- KUPISIEWICZ C.: *Metody programowania dydaktycznego i ich zastosowanie w budowie podręcznika*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. PARNOWSKI. Warszawa 1973.
- KUPISIEWICZ C.: *Podstawy dydaktyki*. Warszawa 2005.

- KUPISIEWICZ C., MATULKA Z.: *Nowoczesny podręcznik. Problemy, propozycje, badania*. Wrocław 1976.
- KUSZAK K.: *Paradoksy komunikacji szkolnej – rozważania na temat wybranych ograniczeń rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów we współczesnej szkole*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2013, nr 2(4), s. 23–36.
- LABOCHA J.: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL, J. OŹDŹYŃSKI. Kraków 1997, s. 31–37.
- LABOCHA J.: *Gramatyka polska. Składnia*. Kraków 1995.
- LABOCHA J.: *Odbiorca w tekście i wypowiedzi*. W: *Styl a tekst*. Red. S. GAJDA. Opole 1996, s. 55–60.
- LABOCHA J.: *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*. Kraków 2008.
- LACHUT C.: *Charakterystyka słownictwa podręcznika do nauki języka w klasie IV szkoły podstawowej*. Opole 1984.
- LANGER J., SCHULZ VON THUN F., TAUSCH R.: *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. München–Basel 1974.
- LECH K.: *System nauczania*. Warszawa 1964.
- LEWICKI J.: *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej*. Kraków 1925.
- LUBIENIECKA J.: *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*. Warszawa 1960.
- ŁOBOS A.: *Czytelność tekstu w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki w szkole podstawowej*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. SYNOWIEC przy współudziale M. KUBAREK. Katowice 2013, s. 202–219.
- ŁOBOS A.: *In Harmony with Nature – Elements of Ecology in Pedagogy and Art*. “The New Educational Review” 2009, vol. 19(3–4), s. 383–389.
- ŁOBOS A.: *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*. Katowice 2003.
- ŁOBOS A.: *Kształtowanie stosunku dziecka do świata natury – leksyka utworów ze „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej w ujęciu statystycznym*. W: *W harmonii z naturą. Elementy ekologii w pedagogice i sztuce*. Red. M. KNAPIK, A. ŁOBOS, I. NOWAKOWSKA-KEMPNA. Kraków 2011, s. 103–115.
- ŁOBOS A.: *Music and art – assumptions and reality at the beginning of the 21st century*. In: *In the Labyrinth of (Musical) Art*. Ed. M. GLOCKOVA. Sosnowiec 2016, s. 11–34.
- ŁOBOS A.: *Nazwy własne w czasopiśmie dla dzieci na przykładzie „Ciuchci”*. „Język Polski” 2000, nr 3–4, s. 245–250.
- ŁOBOS A.: *Problemy kultury żywego słowa na materiale „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej i Zygmunta Noskowskiego*. Bielsko-Biała 2009.
- ŁOBOS A.: *Słowo i muzyka w „Śpiewniku dla dzieci” – wpajanie postaw i przekazywanie dziedzictwa narodowego najmłodszym u schyłku XIX stulecia*. „Chowanna”. Tom Jubileuszowy. *Modalne aspekty treści kształcenia*. Red. W. KOJS. Katowice 2009, s. 297–305.
- ŁOBOS A.: *The Four Seasons – the Music and Words that Are Building the Children’s World of Values*. “The New Educational Review” 2007, vol. 12(2), s. 97–102.
- ŁOBOS A.: *Udział części mowy w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 23. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2014, s. 155–166.

- ŁOBOS A.: *Uwagi o języku mass mediów dla dzieci*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. T. 2. *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*. Red. M.T. MICHAŁEWSKA, M. KISIEL. Kraków 2002, s. 135–141.
- ŁOBOS A.: *Walory poznawcze, wychowawcze i terapeutyczne „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej – ich przydatność w pracy logopedycznej*. „Logopedia Silesiana”. T. 2. Red. O. PRZYBYŁA. Katowice 2013, s. 110–132.
- ŁOBOS A.: *Wprowadzanie elementów dialektologii w edukacji regionalnej dzieci wczesnoszkolnych*. W: *Dialektologia jako dziedzina językoznawstwa i przedmiot dydaktyki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Karolowi Dejniewi*. Red. S. GALA. Łódź 2002, s. 295–301.
- ŁOBOS A.: *Znaczenie pojęć JĘZYK i PAŃSTWO dla współczesnych studentów*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 2003, z. 59, s. 169–175.
- ŁOBOS A.: *20 Polish Christmas Carols for soprano, Female Choir and Orchestra by Witold Lutosławski as an Extremely Good Example of Pedagogical Interactions in Polish School of Music*. “The New Educational Review” 2008, vol. 15(2), s. 187–193.
- MAJOREK C.: *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*. Warszawa 1975.
- Mała encyklopedia logiki*. Red. W. MARCISZEWSKI. Wrocław 1988.
- MAZIARZ C.: *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*. Warszawa 1965.
- MICHAŁEWSKA M.T.: *O konieczności wprowadzania dialektologii w kształceniu nauczycieli nauczania początkowego*. W: *Dialektologia jako dziedzina językoznawstwa i przedmiot dydaktyki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Karolowi Dejniewi*. Red. S. GALA. Łódź 2002, s. 341–344.
- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program Gimnazjum Państwowego*. Wydział Humanistyczny. Warszawa 1922.
- MIRSKI J.: *Rola podręcznika w nowej dydaktyce*. „Przyjaciel Szkoły” 1929, nr 6, s. 205–210.
- MYSŁAKOWSKI Z.: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936.
- NEWPORT J.F.: *The Readability of Science Textbooks for Elementary School*. “The Elementary School Journal” 1965, vol. 66(1), s. 40–43.
- NIESPOREK B.: *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)*. Katowice 1990.
- NIESPOREK B.: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004.
- NOCOŃ J.: *Autor tekstu i autor w tekście dydaktycznym*. W: *Język i styl twórcy w kręgu badań współczesnej humanistyki*. Red. K. MAĆKOWIAK, C. PIĄTKOWSKI. Zielona Góra 2009, s. 247–255.
- NOCOŃ J.: *Dialogowość podręczników szkolnych*. W: *Kształcenie porozumiewania się*. Red. S. GAJDA, J. NOCOŃ. Opole 1994, s. 179–183.
- NOCOŃ J.: *Dyskurs edukacyjny w Internecie*. W: *Dyskurs i jego odmiany*. Red. B. WITOSZ, K. SUJKOWSKA-SOBISZ, E. FICEK. Katowice 2016, s. 62–71.
- NOCOŃ J.: *Jak w podręcznikach do języka polskiego „rozmawia się” z uczniem*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 15–28.
- NOCOŃ J.: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009.
- NOCOŃ J.: *Polecenia dydaktyczne w podręcznikach do nauki o języku*. W: *Styl a tekst*. Red. S. GAJDA, M. BALOWSKI. Opole 1996, s. 285–292.

- NOCOŃ J.: *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*. Opole 1997.
- NOCOŃ J.: *Strategie interakcyjne w dyskursie dydaktycznym (na przykładzie podręcznika szkolnego)*. W: *Style konwersacyjne*. Red. B. WITOSZ. Katowice 2006, s. 226–237.
- NOCOŃ J.: *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*. W: *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Red. E. MALINOWSKA, J. NOCOŃ, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK. Kraków 2013, s. 111–139.
- NOCOŃ J.: *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*. W: *Odmiany stylowe polszczyzny dawniej i dziś*. Red. U. SOKÓLSKA. Białystok 2011, s. 187–200.
- NOCOŃ J.: *Wpływ nowych mediów na architekturę tekstu dydaktycznego*. W: *Teksty kultury 2. Oblicza komunikacji XXI wieku*. Red. J. MAZUR, M. RZESZUTKO-IWAN. Lublin 2006, s. 279–299.
- OKOŃ W.: *Funkcje i treść podręcznika szkolnego*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. PARNOWSKI. Warszawa 1973.
- OKOŃ W.: *Funkcje i treść podręczników szkolnych*. W: W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, s. 292–306.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001.
- OKOŃ W.: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1967.
- OKOŃ W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 2003.
- OKOŃ W.: *Wychowawcze funkcje podręcznika szkolnego*. W: *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*. Red. F. FILIPOWICZ. Warszawa 1977.
- OKWIECIŃSKA A.: *Wskaźniki czytelności podręczników dla szkół ponadpodstawowych a wskaźniki czytelności wypowiedzi uczniowskich na tle porównawczym*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 109–127.
- OMEBE C.A.: *Readability of approved basic science textbooks in use in Ebonyi State junior secondary schools*. „International Journal of Scientific & Engineering Research” 2014, vol. 5(12), s. 1059–1062.
- Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*. T. 13. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2015.
- OTTLEY L.: *Readability of Science Textbooks for Grades Four, Five and Six*. „School Science and Mathematics” 1965, vol. 65(4), s. 363–366.
- OWU-EWIE C.: *Readability of comprehension passages in junior high school (JHS) English textbooks in Ghana*. „Ghana Journal of Linguistics” 2014, vol. 3(2), s. 35–68.
- OŹDŻYŃSKI J.: *Formy pierwszej osoby w wypowiedzi wykładowej (na przykładzie wykładu z geografii)*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL i J. OŹDŻYŃSKI. Kraków 1997, s. 127–142.
- OŹDŻYŃSKI J.: *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL i J. OŹDŻYŃSKI. Kraków 1997, s. 179–204.
- OŹÓG K.: *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2001.
- OŹÓG K.: *Rytualizacja w języku władzy komunistycznej PRL*. „Acta Universitatis Wratislaviensis. Oblicza Komunikacji” 2014, nr 7, s. 37–50.
- OŹÓG K.: *Uwagi o języku współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym*. W: *Młodzi Polacy wobec wartości*. Red. W. FURMANEK, A. DŁUGOSZ. Rzeszów 2016, s. 50–68.

- PARNOWSKI T.: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976.
- PARNOWSKI T.: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Warszawa 1973.
- PISAREK W.: *Frekwencja wyrazów w prasie. Wiadomości – komentarze – reportaże*. Kraków 1972.
- PISAREK W.: *Kryteria poprawności środków językowych*. W: *Encyklopedia języka polskiego*. Red. S. URBAŃCZYK. Wrocław 1994, s. 174.
- PODRACKI J., WALCZAK G.: *Język w radiu i telewizji*. „Poradnik Językowy” 1975, z. 6, s. 310–317.
- Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007.
- POLAŃSKI E.: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.
- POLAŃSKI E., SYNOWIEC H.: *Badania nad językiem uczniów i jego różnicowanie*. W: *Kultura, język, edukacja*. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995, s. 167–175.
- PUZYNINA J.: *Ideologia w języku polskim*. W: *Ideologie w słowach i obrazach*. Red. I. KAMIŃSKA-SZMAJ, T. PIEKOT, M. POPRAWA. Wrocław 2008, s. 13–22.
- PUZYNINA J.: *Kultura i edukacja w języku polskim*. W: *Kultura, język, edukacja*. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995, s. 119–126.
- PUZYNINA J.: *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*. Kraków 2013.
- RACHWAŁOWA M.: *Słownictwo tekstów naukowych*. Wrocław 1986.
- ROBISON T., RODEN T., SZABO S.: *Readability Levels Show that Social Studies Textbooks Are Written Above Grade Level Reading*. “Journal of Teachers Action Research” 2015, vol. 1(2), s. 64–76.
- RODZIŃSKI S.: *Wychowanie przez sztukę – sentymentalne wspomnienie czy społeczna konieczność*. W: *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Red. B. ŻURAKOWSKI. Kraków 2011, s. 211–214.
- ROTTENSTEINER S.: *Structure, function and readability of new textbooks in relation to comprehension*. “Procedia Social and Behavioral Sciences” 2010, vol. 2(2), s. 3892–3898.
- RYPEL A.: *Funkcja aksjologiczna języka a funkcja wychowawcza podręczników szkolnych*. W: *Język, społeczeństwo, wartości*. Red. E. LASKOWSKA, I. BENENOWSKA, M. JARACZ. Bydgoszcz 2008, s. 377–387.
- RYPEL A.: *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego (na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010)*. Bydgoszcz 2012.
- RYPEL A.: *Podstawa programowa, program nauczania... Niezbadane gatunki dyskursu edukacyjnego – rozpoznanie problemu*. W: *Język – Tekst – Kultura*. Red. H. BARTWICKA. Bydgoszcz 2010, s. 161–170.
- RYPEL A.: *Retoryczne strategie komunikacyjne w wybranych podręcznikach do nauczania religii w szkole podstawowej*. W: *Język – szkoła – religia 4*. Red. M. CHMIEL, A. LEWIŃSKA. Pelplin 2009, s. 289–299.
- RYPEL A.: *Specyfika dyskursu edukacyjnego a konceptualizacja świata przedstawionego w tekście artystycznym*. „Studia Językoznawcze” 2015, T. 14, s. 407–420.
- SALONI Z., ŚWIDZIŃSKI M.: *Składnia współczesnego języka polskiego*. Warszawa 1998.
- SAMBOR J.: *Słowa i liczby. Zagadnienia językoznawstwa statystycznego*. Wrocław 1972.
- SAMBORSKA I.: *Dziecko i telewizja. Reklamy i bajki telewizyjne a zachowania językowe współczesnego przedszkolaka*. Bielsko-Biała 2004.

- SAMBORSKA I.: *Dziecko w świecie konsumpcji. Pedagogiczny wymiar zjawiska*. Bielsko-Biała 2009.
- SIBANDA L.: *The readability of two Grade 4 natural sciences textbooks for South African schools*. "South African Journal of Childhood Education" 2014, vol. 4(2), s. 154–175.
- SIGURD B.: *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. Tłum. Z. WAWRZYŃIAK. Warszawa 1975.
- SKRZYPCZAK J.: *Konstruowanie i ocena podręczników. Podstawowe problemy metodologiczne*. Poznań–Radom 1996.
- SKRZYPCZAK J.: *Podręcznik szkolny. Wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowania*. Poznań 2003.
- SKUBALANKA T.: *Podstawy analizy stylistycznej. Rozważania o metodzie*. Lublin 2001.
- SŁODZIŃSKA A.: *Terminologia w podręcznikach szkolnych dla klasy III i IV szkoły podstawowej*. Opole 1993.
- Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*. Red. I. KURCZ, A. LEWICKI, J. SAMBOR, K. SZAFRAN, J. WORONCZAK. Kraków 1990.
- Słownik i semantyka. Definicje semantyczne*. Red. E. JANUS. Wrocław 1975.
- Słownik terminologiczny sztuk pięknych*. Red. K. KUBALSKA-SULKIEWICZ, M. BIELSKA-ŁACH, A. MANTEUFFEL-SZAROTA. Warszawa 2013.
- Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. DUNAJ. Warszawa 1999.
- SOBCZYK M.: *Statystyka*. Warszawa 2005.
- SOŚNICKI K.: *Zarys dydaktyki. Podręcznik do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli*. Lwów 1925.
- STANISZ A.: *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny*. T. 1. *Statystyki podstawowe*. Kraków 2006.
- STANISZ A.: *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny*. T. 2. *Modele liniowe i nieliniowe*. Kraków 2007.
- STARZEC A.: *Współczesna polszczyzna popularnonaukowa*. Opole 1999.
- STASIAK-ŚLIWIŃSKA M.: *Język popularnonaukowy w podręcznikach wydanych po 1999 roku*. W: *O trudnym łatwo*. Red. J. MIODEK, M. ZAŚKO-ZIELIŃSKA. Wrocław 2002, s. 159–165.
- STAWOWY E.: *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*. Kraków 1995.
- SYNOWIEC H.: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice 1992.
- SYNOWIEC H.: *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*. Katowice 2013.
- SZUMAN S.: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1975.
- TOMASZEK-PLEWA H.: *Tradycje kulturowe w edukacji i wychowaniu*. W: *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*. Red. M. KNAPIK, W.A. SACHER. Bielsko-Biała 2007, s. 69–73.
- TYMIAKIN L.: *Aktywizowanie odbiorcy a gatunki mowy. Wiedza i umiejętności uczniów*. Lublin 2012.
- TYMIAKIN L.: *Naktanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*. Lublin 2007.
- TYNC S., GOŁĄBEK J., DUSZYŃSKA J.: *Wskazówki metodyczne do podręcznika »Nasze miasto« dla II klas szkół powszechnych miejskich*. Lwów–Warszawa 1937.
- WALAT W.: *Podręcznik multimedialny. Teoria – metodologia – przykłady*. Rzeszów 2006.

- WIERZBICKA A.: *Metatekst w tekście*. W: *O spójności tekstu*. Red. M.R. MAYENOWA. Wrocław 1971, s. 105–121.
- WILKOŃ A.: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice 2000.
- WOJNAR I.: *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?*. W: *Estetyka sensu largo*. Red. F. CHMIEŁOWSKI. Kraków 1998, s. 55–63.
- WOJTAK M.: *Genologia tekstów użytkowych*. „Postscriptum” 2004–2005, nr 2–1 (48–49), s. 156–171.
- WOJTAK M.: *O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu*. „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs” 2011, nr 4, s. 69–78.
- WYGOTSKI L.S.: *Rozwój myślenia i tworzenia pojęć w okresie dorastania*. W: *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Red. A. BRZEZIŃSKA, M. MARCZOW. Poznań 2002, s. 221–304.
- ZAMANIAN M., HEYDARI P.: *Readability of Texts: State of the Art*. “Theory and Practice in Language Studies” 2012, vol. 2(1), s. 43–53.
- ZAND A.: *Zagadnienie podręcznika nauki obywatelskiej*. „Zrąb” 1932, nr 10.
- ZARĘBINA M.: *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży*. „Socjolingwistyka 1. Polityka Językowa”. Katowice 1977, s. 98–107.
- ZARĘBINA M.: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej (synteza danych liczbowych)*. Wrocław 1985.
- Z badań nad podręcznikiem szkolnym*. Red. B. KOSZEWSKA. WARSZAWA 1980.
- ZGÓŁKOWA H., BUŁCZYŃSKA K.: *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*. Poznań 1987.
- ZGÓŁKOWA H.: *Świat w dziecięcych słowach*. Poznań 1990.
- ZIEMNOWICZ M.: *Problemy wychowania współczesnego*. Warszawa 1927.
- ZOK-SMOŁA A.: *Uwagi o spójnikach w podręcznikach szkolnych – dawniej i dziś*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 23. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2014, s. 141–153.
- ZUJEW D.: *Podręcznik szkolny*. Warszawa 1986.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U.: *Akty mowy w języku nauczyciela*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. MICHAŁEWSKA. Katowice 1999, s. 79–96.

Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych **Analiza lingwistyczno-statystyczna**

Streszczenie

Podręcznik szkolny, jako główne narzędzie w ręku nauczyciela i ucznia, jest niezmiernie ważnym środkiem dydaktycznym, a także źródłem dociekań naukowych badaczy z wielu dziedzin. Doceniając wagę kultury i jej funkcję w życiu człowieka, konieczne stało się podjęcie pierwszych kompleksowych badań nad podręcznikami do przedmiotów artystycznych (muzyki i plastyki), a szczególnie ich językiem, który znacząco wpływa na procesy nauczania i uczenia się. Tematyka rozprawy koncentruje się na wybranych zagadnieniach językoznawczych, pozwalających stwierdzić, na ile konstrukcja warstwy językowej tekstu podręcznikowego wspiera proces uczenia się. Badania oparto na analizie dwóch segmentów strukturalnych podręczników do muzyki i plastyki: tekstu informacyjnego oraz komponentu zadaniowego. Odpowiedzi na pytanie badawcze uzyskano, analizując czytelność tekstu, styl tekstu ujawniający się w statystyce części mowy, sposób definiowania terminologii, konstruowanie konstatacji o funkcji poznawczej oraz dialogowość o funkcji retorycznej. Metodologicznie praca mieści się w obrębie stylistyki tekstu i statystyki językoznawczej. Materiał badawczy stanowią aktualnie wykorzystywane podręczniki do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Zagadnienia te są ważne dla badaczy zajmujących się szeroko rozumianym dyskursem edukacyjnym. W pracy zawarte jest pewne kompendium wiedzy na temat wad i zalet języka 18 podręczników do przedmiotów artystycznych, ponieważ obszar badawczy pracy jest niezwykle rozległy ze względu na specyficzną rolę, jaką pełni muzyka i sztuka w nauczaniu szkolnym. Treści przekazywane na tych przedmiotach wzbogacają bowiem wiedzę ucznia i jednocześnie silnie oddziałują na sferę jego wrażliwości estetycznej i etycznej. Poznanie środków językowych, jakimi posługują się piszący dla uczniów, jest niezwykle ważne, ponieważ słownictwo, związki frazeologiczne, konstrukcje składniowe, przyswojone we wczesnym dzieciństwie i młodości, mają znaczny wpływ na późniejszy sposób posługiwania się językiem przez dorosłego człowieka. Jakość języka podręczników ze względu na ich czytelność, a także udział poszczególnych części mowy w tekście, mierzy się, stosując istniejące obiektywne narzędzia statystyczne. Pozwalają one ocenić potencjalną komunikatywność tekstu, wpływającą na stopień zrozumienia i opanowania przez ucznia materiału. Badania statystyczne – ilościowe i jakościowe – pozwalają na bardzo dokładną charakterystykę języka.

W pracy przedstawiono stan badań dotyczących podręczników szkolnych, ich funkcji i roli w procesie edukacyjnym oraz metodologię badań. Przeprowadzono szczegółowe analizy statystyczne związane z czytelnością tekstu każdego z 18 podręczników (10 do muzyki i 8 do plastyki) dopuszczonych do użytku szkolnego. Czytelność tekstów podręczników oceniono na podstawie indeksu Carla-Hugona Björnssona. Oprócz zestawienia indeksów czytelności przeanalizowano także zmienne losowe wpływające na ten indeks (tzn. średnią długość wypowiedzenia, mierzoną liczbą wyrazów, oraz frakcję wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych, które w polszczyźnie uznawane są za wyrazy trudne), a także zdefiniowano i zbadano nowy wskaźnik – indeks czytelności dla jednego zdania, informujący o czytelności konkretnego zdania. Obliczono pro-

centowe udziały części mowy w korpusach, wskaźniki nominalności tekstu oraz stosunki frakcji części mowy. Uzyskane wyniki badań statystycznych poszerzają wiedzę o strukturze językowej i stylu podręczników, w tym ich czytelności (świadczącej o potencjalnej komunikatywności// zrozumiałości tekstu). Mogą przez to przyczynić się one do doskonalenia warsztatu pisarskiego autorów tekstów, zwłaszcza że wszystkie porównania uwzględniają losowy błąd pomiaru (takie dodatkowe analizy nie były dotychczas przedstawiane w literaturze językoznawczej). Skupiono się również na sposobach przedstawiania nowych pojęć, definiowania terminów i wprowadzania wiedzy faktograficznej, poruszono istotne zagadnienie komunikacji nadawcy (autora) z odbiorcą (ucznem) podręcznika oraz przedstawiono wyniki badań empirycznych nad trwałością efektów kształcenia na przedmiotach artystycznych, które skonfrontowano z wymaganiami z podstawy programowej dotyczącymi muzyki i sztuki. Praca, z racji rozległej tematyki, wnosi treści ważne dla językoznawców, pedagogów oraz nauczycieli przedmiotów artystycznych. Ma ona też wymiar pragmatyczny – implikacje dydaktyczne niniejszego opracowania mogą być przydatne podczas pisania nowych podręczników. Przede wszystkim bardzo ważny jest odpowiedni indeks czytelności, aby czytanie podręcznika przynosiło korzyść uczniowi – wiadomości z tekstu bardziej przystępnego są lepiej przyswajane i na dłużej zapamiętywane. W komponencie informacyjnym warto stosować różne sposoby wprowadzania pojęć, definiowania terminów i przekazywania faktów – przytoczone w pracy liczne przykłady pokazują, że w większości sytuacji można uniknąć zarówno monotonii, jak i przekazu zbliżonego do encyklopedycznego. Należałoby docenić także wartość dialogowości w segmencie informacyjnym, ponieważ stosowanie językowych środków perswazji sprzyja zdobywaniu wiedzy i jej trwałości, a także wpisuje się w nurt upodmiotowienia ucznia.

Słowa kluczowe: warstwa językowa podręczników do muzyki i plastyki, czytelność tekstu, definiowanie terminów, przekazywanie faktów, dialogowość, stylistyka tekstu, statystyka językoznawcza, dyskurs edukacyjny

Manuels de musique et d'arts plastiques pour les élèves des écoles primaires **Analyse linguistique et statistique**

Résumé

Le manuel scolaire - en tant qu'outil principal entre les mains de l'enseignant et de l'élève - est un moyen didactique extrêmement important, mais aussi une source d'études scientifiques pour beaucoup de chercheurs de multiples domaines. En appréciant l'importance de la culture et sa fonction dans la vie de l'homme, il s'est avéré nécessaire d'entreprendre des études complexes des manuels destinés à enseigner les matières artistiques (musique et arts plastiques), et en particulier de leur langue qui influence de façon considérable les processus d'enseignement et d'apprentissage. La thématique de la dissertation se concentre sur des questions linguistiques choisies permettant de constater à quel point la construction du plan linguistique du texte inclus dans le manuel soutient le processus d'apprentissage. Les examens ont été appuyés sur l'analyse de deux segments structuraux des manuels de musique et d'arts plastiques : le texte informatif et la composante de tâche. On a trouvé les réponses à la question de recherche tout en analysant la lisibilité du texte, le style du texte apparaissant dans la statistique des parties du discours, la manière de définir la terminologie, le procédé de construire la constatation à fonction cognitive et le dialogisme à fonction rhétorique. Du point de vue méthodologique, le travail se situe dans le cadre de la stylistique du texte et de la statistique linguistique. Le matériel de recherche est constitué de manuels actuels destinés à l'enseignement de la musique et des arts plastiques dans les classes IV-VI de l'école primaire. Ces questions sont importantes pour les chercheurs s'occupant du discours éducatif largement compris. Dans le travail est inclus un compendium du savoir sur les défauts et les qualités de la langue des dix-huit manuels destinés à l'enseignement des matières artistiques parce que le champ analytique du travail est fort vaste en raison du rôle spécifique qu'exercent la musique et l'art dans l'enseignement scolaire. Les informations transmises durant les cours liés à ces matières enrichissent le savoir de l'élève tout en influençant fortement la sphère de sa sensibilité esthétique et éthique. La connaissance des figures de style dont se servent les auteurs rédigeant les manuels pour les élèves est très importante parce que le lexique, les expressions phraséologiques et les constructions syntaxiques - acquis à l'âge jeune - ont une influence considérable sur la manière dont l'homme adulte se sert de la langue. C'est en appliquant des outils statistiques objectifs disponibles que l'on mesure aussi bien la qualité de la langue des manuels du point de vue de leur lisibilité que la participation de certaines parties du discours dans le texte. Ils permettent d'évaluer la clarté éventuelle du texte influençant le degré de la compréhension et de la maîtrise du matériel par l'élève. Les études statistiques - quantitatives et qualitatives - permettent de définir la caractéristique précise de la langue.

Dans le travail, on a présenté l'état de recherche concernant les manuels scolaires, leur fonction et rôle dans le processus éducatif, ainsi que la méthodologie de recherches. On a fait des analyses statistiques précises liées à la lisibilité de chacun des dix-huit manuels (dix de musique et huit d'arts plastiques) admis à l'usage scolaire. En ce qui concerne la lisibilité des textes inclus dans ces manuels, on l'a évaluée sur la base de l'indice de Carl-Hugo Björnsson. Outre la juxtaposition des indices de lisibilité, on a analysé également les variables aléatoires influençant cet

indice, c'est-à-dire la durée moyenne de l'énonciation mesurée par le nombre de mots, ainsi que la fraction de mots d'au moins de neuf lettres qui - dans la langue polonaise - sont considérés comme difficiles. En outre, on a défini et examiné un nouvel indicateur - indice de lisibilité pour une seule phrase, informant sur la lisibilité d'une phrase concrète. On a calculé les participations de pourcentage des parties du discours dans les corpus, les indicateurs de la nominalité du texte et les relations de fraction des parties du discours. Les résultats des examens statistiques que l'on a obtenus élargissent le savoir sur la structure linguistique et le style des manuels, y compris leur lisibilité (témoignant d'une intelligibilité/compréhensibilité potentielle du texte). Ils peuvent en effet contribuer au perfectionnement des techniques de rédaction employées par les auteurs de ce type de textes, d'autant plus que toutes les comparaisons englobent les résidus de mesure (il est à noter que de telles analyses supplémentaires n'ont pas été incluses jusqu'à présent dans la littérature linguistique). On s'est concentrée aussi sur les manières de présenter de nouvelles notions, de définir des termes et d'introduire le savoir factologique ; on a abordé aussi des questions importantes de la communication de l'émetteur (auteur) avec le récepteur (élève) du manuel et l'on a présenté les résultats des études empiriques sur la durabilité des effets de formation quant aux matières artistiques, qui - par la suite - ont été confrontés avec les exigences incluses dans le programme de base concernant la musique et l'art. Le travail, en raison de la thématique vaste, introduit des éléments importants pour les linguistes, les pédagogues et les enseignants de matières artistiques. Il a également une dimension pragmatique parce que les implications didactiques de la présente publication peuvent être utilisées durant la rédaction de nouveaux manuels. Pour que la lecture du manuel apporte des bénéfices, il faut avant tout qu'il se caractérise d'un indice de lisibilité convenable : les informations incluses dans un texte plus accessible sont mieux assimilées et plus durablement fixées dans la mémoire. En ce qui concerne la composante informative, il est bon d'employer différentes manières d'introduire des notions, de définir les termes et de transmettre des faits, parce que de nombreux exemples rapportés dans le travail montrent que dans la majorité des situations on peut éviter aussi bien la monotonie qu'un communiqué se rapprochant de celui inclus dans l'encyclopédie. En outre, il faudrait apprécier la valeur du dialogisme dans le segment informatif parce que l'application des moyens linguistiques de persuasion favorise l'acquisition du savoir et sa durabilité, mais il s'inscrit aussi dans le courant de la subjectivisation de l'élève.

Mots clés : plan linguistique des manuels de musique et d'arts plastiques, lisibilité du texte, définition de termes, transmission de faits, dialogisme, stylistique du texte, statistique linguistique, discours éducatif

Music and Arts Education Textbooks for Primary School Students A Linguistic and Statistical Analysis

Summary

A textbook, as the primary tool of both the teacher and the student, is an immensely important didactic tool as well as a source of academic inquiry for scholars coming from various fields of study. Appreciating the importance of culture and its function in the human life, it has become necessary to propose a comprehensive study of artistic school subjects (Music Education and Arts Education), and particularly their language, which exerts a significant influence of the teaching and learning processes. The topic of this monograph concerns the selected linguistic issues which allow to ascertain to what extent the construction of the linguistic level of the text facilitates the learning process. The study has been based on the analysis of two kinds of excerpts from Music and Arts Education textbooks: an expository text and a practical component. The answers to the research question have been obtained through the analysis of the clarity of text, the style of the text which reveals itself in the analysis of the parts of speech, the way of defining terminology, the construction of the ascertainment of the cognitive function and the dialogic nature of the rhetorical function. Methodologically speaking, the monograph is situated within the schools of style studies and linguistic statistics. The research material has been compiled from the currently used Music and Arts Education textbooks for the 4th-6th grade of elementary school. Those issues are of a significant importance for the scholars who study the broadly-understood education discourse. The monograph constitutes a compendium of sorts when it comes to the advantages and shortcomings of 18 Music and Arts Education textbooks, since the research area is unusually vast, due to the peculiar role played by music and the arts in the school curriculum. The content conveyed to the students in those classes at the same time broadens the students' knowledge and shapes their aesthetic and ethical sensibility. The understanding of stylistic tools used by the authors of textbooks for school children is of particular importance due to the fact that the vocabulary, idiomatic expressions and syntax absorbed in the early childhood significantly influence the ways in which people express themselves in their adult life. The quality of the language of textbooks according to their clarity as well as the percentage of the particular parts of speech in the text are measured via objective statistical tools. They allow to evaluate the communicative potential of the text, which influences the degree of understanding and knowledge acquisition in the student. The statistical study – both qualitative and quantitative – allows to characterize the language in very precise terms.

The study presents the current state of research regarding school textbooks, their function and role in the education process as well as the methodology. The conducted in-depth statistical analyses concerned the clarity of the text in each of the 18 textbooks (10 Music Education textbooks and 8 Arts Education textbooks) approved for use in the education system. The clarity of the textbooks has been evaluated according to the Carl-Hugon Björnsson index. Apart from the readability index comparison, the variables which influence the index have been evaluated as well (i.e. the average length of utterance, measured with the number of words, as well as the fraction of at least nine-letter words considered difficult in the Polish language), and in addi-

tion, the monograph has defined and studied a new index – the index of readability for a single sentence, informing about the clarity of a particular sentence. The percentage contribution of the parts of speech in the corpus, the indexes of the nominality of the text and the relationship between the fractions of the parts of speech have also been studied. The research findings of the statistical analysis have broadened the knowledge regarding the linguistic and stylistic structure of textbooks, including their clarity and readability (which affect the potential communicativeness and comprehensiveness of the text). Due to that, they can contribute to the improvement of the writing technique of textbook authors, particularly because all those comparisons take into account the margin of statistical error (while such additional analyses have not been heretofore performed in the linguistic studies). Moreover, the monograph focuses on the ways of presenting new concepts, defining terms and introducing factual knowledge, touches upon the important issue of the communication between the sender (author) and the receiver (student) of the message in the textbook, and presents the results of empirical studies on the retainment of knowledge in artistic subjects, which have been confronted with the curriculum regulations regarding Music Education and Arts Education. The monograph, due to its vast scope, engages with issues important for linguists, pedagogues and Music and Arts Education teachers. It is, moreover, pragmatic in its solutions, as the didactic implications can be useful in the process of writing new textbooks. The readability index comes to the fore as the most important aspect, since it allows the textbook to be beneficial to the reader – the clearer the text, the easier it is to learn and retain the information. The informational component can be enriched through implementing various ways of introducing concepts, defining terms and conveying facts – the numerous examples presented in the monograph showcase that in most situations, it is possible to avoid both monotony and encyclopedic tone. The value of the dialogic relationship in the expository segment should also be underscored, because the use of linguistic means of persuasion allows for easier acquisition of knowledge and prolongs its retainment, at the same time as it contributes to the process of empowerment for the student.

Keywords: language layer of Music and Arts Education textbooks, text readability and clarity, defining terms, conveying facts, dialogicality, stylistics, linguistic statistics, educational discourse

Projekt okładki: Agata Augustynik
Redaktor techniczny: Małgorzata Pleśniar
Korektor: Marzena Marczyk
Łamanie: Bogusław Chruściński

Copyright © 2018 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3503-2
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3504-9
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo.us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 14,5. Ark wyd. 18,0.
Papier offset. III kl., 90 g. Cena 28 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin



ISSN 0208-6336
Cena 28 zł (+ VAT)

ISBN 978-83-226-3503-2



9 788322 635032

Więcej o książce

