

Krystyna Gąsiorek, Danuta Krzyżyk, Helena Synowiec

***Język podręczników szkolnych
do kształcenia zawodowego***

Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN
Warszawa 2009

Spis treści

1. Wstęp	2
2. Podręcznik szkolny – definicje, komponenty, funkcje	6
3. Wskaźniki czytelności podręczników szkolnych „do kształcenia w zawodzie lub w profilu kształcenia ogólnozawodowego”	13
4. Dialogowość podręczników	26
5. Terminy, terminologia	31
6. Badania sondażowe	35
7. Pytania i polecenia w podręcznikach	36
8. Komponent orientacyjny: spisy treści, tytuły i podtytuły, przypisy i bibliografia	39
9. Ortografia, interpunkcja	42
10. Składnia, słownictwo, styl	44
11. Wnioski	50
12. Bibliografia	53

Wstęp

Celem procesu dydaktycznego przedmiotów zawodowych jest kształcenie specjalistów w danej dziedzinie (np. budownictwa, fryzjerstwa, ogrodnictwa). Ten cel ma wpływ na zakres i strukturę przekazywanej wiedzy i na językowe ukształtowanie tekstu dydaktycznego - podręcznika. W procesie kształcenia podręcznik kształcenia zawodowego powinien zapewnić korelację z treściami innych podręczników do nauki zawodu oraz podręczników do kształcenia ogólnego, powinien ułatwić i przyspieszyć naukę. Dobry podręcznik nie tylko zapoznaje uczniów z materiałem merytorycznym, ale także kształci i doskonali ich umiejętności, przyczynia się do rozwoju operacji myślowych, bogaci ich język.

Analizie poddałyśmy 67 podręczników kształcenia zawodowego wybranych z wykazu 248 podręczników przeznaczonych do kształcenia w zawodzie lub w profilu kształcenia ogólnozawodowego dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEN po 1 I 2002 roku.

Wybierając podręczniki, starałyśmy się uwzględnić różne wydawnictwa: zarówno WSiP, jak i specjalizujące się w edycji książek do przedmiotów zawodowych określonych branż, takie jak: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Hortpress, eMP², REA, DIFIN, Format - AB.

Wszystkie podręczniki zostały nam udostępnione przez MEN, żywo zainteresowany badaniami nad ich warstwą językową.

Nasze badania miały charakter pilotażowy i uwzględniały następujące problemy:

- komunikatywność (czytelność) tekstu podręczników,
- poprawność językowo-stylistyczną tekstów informacyjnych i ćwiczeniowych,
- zasób pojęć i terminów w podręcznikach (sposoby objaśniania terminów i ich utrwalania),
- relacje nadawczo-odbiorcze między autorem podręcznika, nauczycielem i uczniem (m.in. sposoby formułowania pytań i poleceń).

Problemy te uznałyśmy za ważne ze względu na funkcje, które podręczniki powinny spełniać w procesie dydaktycznym, a więc: informacyjną, motywacyjną, badawczą, kontrolno-oceniającą, operatywno-trasformującą, samokształceniową¹, a także ze względu na rolę, jaką odgrywają w przygotowaniu uczniów do zawodu i w ich rozwoju językowym.

¹ B. Koszewska, E. Kubiciel, W. Szymanderska: *Problematyka, metody i narzędzia badań nad podręcznikiem szkolnym*. W: Z badań nad podręcznikiem szkolnym. Red. B. Koszewska. Warszawa 1980, s.9; H. Synowiec: *Podręcznik w pracy lekcyjnej*. „Język Polski w Szkole” 1993/1994, z. 6; W. Okoń: *Funkcje i treść podręczników szkolnych*. W: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1996, s. 296 –297.

Tło naszych analiz stanowią opracowania z zakresu teorii podręcznika szkolnego, komunikacji językowej i terminologii specjalnej jako wyznacznika stylu naukowego i dydaktycznonaukowego². Utrzymany w dydaktycznonaukowej odmianie stylowej podręcznik powinien, tak, jak inne teksty, realizować siedem kanonów stylu komunikatywnego (jasność, prostota, zwięzłość, dynamiczność, konkretność, konstrukcyjność, stosowność)³, dodatkowo, jego autorzy powinni respektować rygory normy wzorcowej współczesnej polszczyzny. Dobry podręcznik to także ten, który jest czytelny, umiarkowanie nasycony terminami.

Jak zauważa S. Gajda, szkolny obraz świata, niesiony przez literaturę dydaktyczną (podręczniki) „sytuuje się między obrazem potocznym a naukowym, bliżej jednego lub drugiego, zależnie od szczebla nauczania [...]”⁴. Między tymi obrazami istnieje wzajemne oddziaływanie. Wydaje się nam jednak, że struktura wiedzy przekazywanej w podręcznikach do szkół zawodowych, zbliża się do struktury wiedzy naukowej. Świadczy o tym m.in. zasób terminologiczny.

Od terminów, uwzględnianych w podręcznikach oczekivalibyśmy dostosowania do wieku i poziomu intelektualnego odbiorców, uproszczenia treści pojęć, ale zachowania przy tym zasady systemowości wiedzy i wprowadzenia głównie terminów podstawowych. Warto je wprowadzać w tekst tak, by uczniowi było łatwo je zapamiętać, by mógł on równocześnie przyswoić istotę pojęć oraz poznać ich miejsce w systemie⁵. Dlatego trzeba je objaśniać w różny sposób: podając zwięzłe definicje, ilustrując rysunkiem lub przykładem, umieszczając w szerszym kontekście, dzięki któremu termin abstrakcyjny zostanie skonkretyzowany. Stopień dokładności objaśnienia nie zawsze musi być wysoki dla potrzeb ucznia – korzystniej jest nieraz zrezygnować ze ścisłych definicji, a wyjaśniać istotę pojęcia opisowo.

Istotny jest zarówno ilościowy, jak i jakościowy dobór terminów do podręczników, równie ważne są właściwości językowe tychże terminów. Starannego przemyślenia wymaga zatem ich liczba oraz językowa i graficzna organizacja tekstu, w którym się one znajdują.

Naszym zdaniem, w przeciwieństwie do tekstów naukowych, podręczniki szkolne powinny się cechować przewagą terminów rodzimych, motywowanych, a jeśli istnieją dublety terminologiczne, autor powinien wybierać wariant krótszy, jednowyrazowy. Nie

² S. Gajda: *Styl naukowy*. W: Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Tom 2.: Współczesny język polski. Red. J. Bartmiński. Wrocław 1993, s. 180 – 183.

³ A. Wolański: *Siedem kanonów stylu komunikatywnego, czyli jak pisać, by czytano chętnie i powszechnie*. W: *Polszczyzna na co dzień*. Red. M. Bańko. Warszawa 2006, s. 1-27.

⁴ S. Gajda: *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole 1990, s.135.

⁵ Ibidem.

wszystkie pojęcia trzeba wyrażać w podręczniku terminami, warto jednak dbać o to, by pokazać wzajemne zależności między pojęciami oraz ich hierarchię.

Wyniki badań przedstawiamy syntetycznie. Nie jest naszym zadaniem wskazanie konkretnych tytułów podręczników, których język i styl budzi zastrzeżenia. Nie upoważnia nas bowiem do tego wycinkowy charakter analiz. Wysuwamy natomiast postulaty pod adresem autorów podręczników, wydawców, rzeczoznawców i MEN oraz zakreślamy dalsze obszary badawcze, które warto penetrować w zespołach.

Celem procesu dydaktycznego jest kształcenie specjalistów w danej dziedzinie (np. budownictwa, mechanizacji rolnictwa, fryzjerstwa, ogrodnictwa). Ten cel ma wpływ na zakres i strukturę przekazywanej wiedzy i na językowe ukształtowanie tekstu dydaktycznego – podręcznika.

Podręcznik szkolny – definicje, komponenty, funkcje

Podręcznik szkolny to najważniejsza książka szkolna, zawierająca wybór wiadomości z pewnej dziedziny i ściśle związana z kursem oraz programem nauczania danego przedmiotu (uwzględnia najistotniejsze, uporządkowane i zorganizowane, naukowo zamknięte treści nauczania zgodnie z programem danego przedmiotu)⁶. Bywa też definiowany jako gatunek tekstu, wyróżniający się specyficznym charakterem treści merytorycznych, realizacją celów wychowania, opracowaniem edytorskim, służący optymalizacji procesu poznawania i przyswajania wiedzy⁷.

Celem podręcznika jest zaznajomienie uczniów z nowymi dla nich informacjami z danej dziedziny wiedzy, porządkowanie i utrwalenie tych informacji; kształtowanie określonych umiejętności, nawyków, postaw; wdrażanie uczniów do posługiwania się zdobytą wiedzą w działalności praktycznej; doskonalenie umiejętności dostrzegania oraz formułowania dostępnych (dostosowanych do możliwości intelektualnych uczniów) problemów; a także rozwijanie języka ucznia (podręcznik, także ten przeznaczony do kształcenia zawodowego, powinien być dla uczniów wzorcem językowym).

W każdy podręcznik wpisani są dwaj adresaci:

- **UCZEŃ**, wobec którego podręcznik spełnia funkcje dydaktyczne;
- **NAUCZYCIEL**, dla którego podręcznik jest podstawową pomocą naukową⁸.

By podręcznik dobrze realizował wyznaczone cele, musi być dostosowana do możliwości językowych i intelektualnych odbiorcy. Musi zatem być czytelny, napisany poprawną polszczyzną, umiarkowanie nasycony terminami (ważny jest funkcjonalny dobór ilościowy i jakościowy terminów), utrzymany w dydaktycznonaukowej odmianie stylowej⁹.

Każdy podręcznik powinien stanowić spójną, przejrzystą całość pod względem merytorycznym i edytorskim. Umiejętnie powiązane ze sobą powinny być poszczególne

⁶ C. Kupisiewicz: Przedmowa. W: C. Kupisiewicz, Z. Matulka: *Nowoczesny podręcznik. Problemy, propozycje, badania*. „Studia Pedagogiczne” XXXVI, 1976, s. 5-6.

⁷ T. Parnowski: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976, s. 53.

⁸ C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1978, s. 106.

⁹ S. Gajda: *Styl naukowy*. W: Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Tom 2.: Współczesny język polski. Red. J. Bartmiński. Wrocław 1993, s. 180 – 183.

komponenty podręcznika: komponent informacyjny (merytoryczny), komponent organizujący, komponent orientacyjny¹⁰.

Komponent informacyjny

Służy przekazywaniu najważniejszych wiadomości z danej dziedziny wiedzy. Poprawny merytorycznie, zgodny z obowiązującym stanem wiedzy naukowej, przekaz werbalny uzupełniony jest przez przekaz niewerbalny, tj. rysunki, tabele, ilustracje, grafy, reprodukcje. By komponenty pozawerbalne podręcznika dobrze realizowały swoją funkcję dydaktyczną, muszą być czytelne, zawsze podpisane. Zawarte w podręczniku reprodukcje, rysunki, piktogramy powinny być jedynie uzupełnieniem wypowiedzi, jej ilustracją. Mają ułatwić uczniowi lepsze i szybsze zrozumienie tekstu. Nie mogą zastępować niezbędnych treści wyrażonych werbalnie.

Komponent organizujący

Komponent organizujący ma za ułatwić uczniom zrozumienie i zapamiętanie wiadomości, usystematyzować ich wiedzę i udoskonalić umiejętności. Ma on wpływ na przyswajanie informacji (ćwiczenia, pytania, zadania), ułatwia zrozumienie przekazywanych treści (tablice systematyzujące, słowniczki pojęć, graficzne wydzielenie pewnych elementów tekstu).

Treść merytoryczna podręcznika powinna być podzielona na mniejsze części strukturalne, a każda z tych części musi uwzględniać kolejne stadia procesu poznania i uczenia się, a nie tylko stadium pierwszego zetknięcia się z treścią. Szczególnie istotne jest uwzględnienie w podręcznikach etapu rozumienia – analizy i syntezy poznawanych treści, jej przyswojenia, a następnie stosowania i wykorzystania¹¹.

W podręcznikach powinien być rozbudowany blok zadaniowy. Zadania i ćwiczenia, zgodnie z zasadą stopniowania trudności (od pytań prostych do problemów), powinny być dostosowane do możliwości uczniów o zróżnicowanym poziomie intelektualnym.

Komponent orientacyjny

Przyczynia się do ułatwienia pracy z podręcznikiem (spis treści, śródtytuły, cyfry, odsyłacze, indeksy). Ma usprawnić korzystanie z podręcznika i poruszanie się w obrębie jego tekstu.

¹⁰ J. Półturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1996, s.48.

¹¹ Ibidem, s. 244 –245.

Wymienione komponenty i ich jakość wynikają z przyjętej koncepcji. W najnowszych opracowaniach podkreśla się duże znaczenie koncepcji podręcznika. W niej bowiem odzwierciedlają się cele kształcenia i wychowania oraz funkcje, jakie podręcznik powinien spełniać w procesie dydaktycznym¹².

Funkcje podręcznika szkolnego to te właściwości książki ucznia, które są związane z realizacją celów nauczania i uczenia się określonego przedmiotu.

Funkcja informacyjna

Podręcznik dostarcza podstawowej wiedzy z danego przedmiotu. Funkcję informacyjną w podręczniku pełnią przede wszystkim teksty źródłowe: teksty literackie, publicystyczne, popularnonaukowe i odautorskie (do tekstów zalicza się również definicje, przypisy, słowniczki, polecenia do ćwiczeń). Informacji w podręczniku dostarczają również elementy pozatekstowe¹³.

Oceniając jakość realizacji tej funkcji w podręczniku, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na:

- selekcję informacji (w tym zaznaczenie materiału podstawowego i treści uzupełniających, rozszerzających), strukturalizację wiedzy,
- zwięzłość i prostotę przekazu,
- komunikatywność,
- ilościowy i jakościowy dobór terminów,
- sposób wyjaśniania (definiowania) terminów i pojęć,
- jasność i precyzję przekazu,
- stopień dynamiczności tekstu,
- poprawność językową,
- spójność semantyczną i strukturalną tekstu,
- stronę edytorską: kolory, czcionka, układ graficzny (wyodrębnienie elementów ważnych, nowych, koniecznych do zapamiętania).

¹² J. Skrzypczak: *Wokół pojęcia modelu – wzoru podręcznika i jego odwzorowania*. „Edukacja Medialna” 1990, z. 3, s. 21.

¹³ W. Okoń: *Funkcje i treść podręczników szkolnych*. W: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1996, s. 299.

Funkcja motywacyjna

Zgromadzony w podręczniku materiał rzeczowy i proponowane ćwiczenia powinny zmierzać do rozbudzenia zainteresowań uczniów, zachęcać ich do obserwacji różnego typu zjawisk, charakterystycznych dla danej dziedziny wiedzy, do zdobywania wiadomości i umiejętności oraz do rozwiązywania problemów¹⁴.

Na dobrze realizowaną funkcję motywacyjną wpływa między innymi:

- czytelność tekstu,
- stopień nasycenia wypowiedzi terminami, słownictwem abstrakcyjnym,
- podmiotowość, czyli takie ujęcie zagadnienia, które jest zorientowane na ucznia,
- sposobie wyrażania pytań i poleceń,
- unikanie monotonii i schematyczności w tekście odautorskim i w zadaniach dla ucznia (zróżnicowanie poleceń, odwoływanie się do różnych typów aktywności, unikanie zadań polegających jedynie na prostym odtwarzaniu poznanych treści).

Funkcja badawcza

Funkcja badawcza jest realizowana poprzez zawarte w podręczniku ćwiczenia i zadania, które powinny organizować samodzielną działalność uczniów, motywować i zachęcać do dalszej pracy (często pozaszkolnej), wywoływać ich aktywność intelektualną, rozbudzać chęć samodzielnego dochodzenia do wiedzy¹⁵.

W podręczniku należy zwrócić uwagę na:

- sposób problematyzowania, porządkowania i budowania spójności tekstu odautorskiego (w tym umiejętne przeplatanie toku dedukcyjnego z indukcyjnym),
- proporcje pomiędzy poleceniami, pytaniami i problemami (najbardziej skomplikowanych operacji myślowych wymagają problemy),
- zrozumiałość, jednoznaczność, precyzyjność poleceń, pytań, problemów,
- sposób formułowania poleceń, pytań, problemów (ważne są zastosowane operatory, preferowane typy pytań i poleceń, ewentualne powielanie struktur językowych z tekstu właściwego).

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, s.293.

Funkcja operatywno-trasformująca

Głównym celem nauczania nie jest zapamiętanie wiadomości przez ucznia, lecz nabycie przez niego umiejętności ich stosowania. Wcześniej niezbędne jest osiągnięcie celu pośredniego - zrozumienie wiadomości. Oznaką zrozumienia jest umiejętność przedstawienia materiału w formie odmiennej od użytej przez autora podręcznika. Najważniejszych techniki reorganizacji materiału to: interpretacja, streszczenie, restrukturyzacja, wyjaśnienie związków między elementami materiału, ocena (pod określonym względem). Reorganizacji treści nauczania powinny wymagać od ucznia zaproponowane w podręczniku ćwiczenia. Powinny dominować te, które wymagają wskazanych działań i operacji myślowych.. Organizację ćwiczeń ułatwi odwołanie do taksonomii celów nauczania (naśladowanie działania, odtwarzanie działania, sprawność działania w stałych warunkach, sprawność działania w zmiennych warunkach; zapamiętanie wiadomości, zrozumienie wiadomości, stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych)¹⁶.

Ćwiczenia w podręcznikach powinny one być różnorodne zarówno pod względem wykonywanych operacji, jak i stopnia trudności. Operatory muszą odwoływać się do różnych typów aktywności językowej (mówienie, pisanie, czytanie) i intelektualnej uczniów (np. porównywanie, wskazywanie podobieństw i różnic, wnioskowanie, syntetyzowanie)¹⁷.

Oceniając jakość realizacji w podręczniku funkcji operatywno-transformującej, powinniśmy zwrócić uwagę na:

- sposób sformułowania poleceń, pytań, problemów (ważne są zastosowane operatory, proponowane sposoby reorganizacji materiału, preferowane typy pytań i poleceń, ewentualne powielanie struktur językowych z tekstu właściwego).
- realizację zasady stopniowania trudności (przechodzenie od zadań najprostszych do coraz bardziej skomplikowanych),
- realizowanie zasady operatywności wiedzy uczniów i zasady wiązania teorii z praktyką.

¹⁶ B. Niemierko: Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki. Warszawa 1999, s.230.

¹⁷ W. Okoń: *Funkcje i treść...*op.cit.

Funkcja samokształceniowa

Zadaniem podręcznika szkolnego jest zachęcenia ucznia do pogłębiania wiedzy, winien on budzić w uczniu zainteresowanie przedmiotem, wyrabiać nawyki do samodzielnej pracy. W tym celu powinny się w nim znaleźć informacje ponadprogramowe, a także takie, które dotyczą dodatkowych źródeł i lektur uzupełniających. Ważne jest precyzyjne opracowanie przypisów rzeczowych, słownikowych, bibliograficznych. Uczeń musi mieć świadomość, że podręcznik służy mu nie tylko na lekcji, ale również w domu, że stanowi pomoc przy odrabianiu lekcji i pogłębianiu wiedzy¹⁸.

Ważnymi elementami podręczników, pozwalającymi na pełne realizowanie funkcji samokształceniowej, są:

- spis treści (przejrzysty, uwzględniający podział na rozdziały i podrozdziały),
- sposób formułowania tytułów rozdziałów i podrozdziałów (powinny być jednoznaczne, odsyłać uczniów do konkretnego wycinka wiedzy, zagadnienia lub umiejętności),
- indeksy osób i terminów,
- słowniczki pojęć i terminów,
- sposoby definiowania (precyzja, jednoznaczność, zwięzłość definicji, zastosowanie formy twierdzącej),
- sposób formułowania syntez, podsumowań,
- rodzaj zastosowanych przypisów (w podręcznikach powinno się unikać tzw. przypisów amerykańskich, które mogą uczniowi utrudnić korzystanie z książki),
- sposób opracowania przypisów rzeczowych, słownikowych, bibliograficznych,
- zamieszczoną bibliografię.

Funkcja kontrolno-oceniająca

Dzięki tej funkcji uczeń zyskuje możliwość sprawdzenia ilości i jakości wiedzy oraz umiejętności, uzyskanych w trakcie lektury podręcznika, a także ich oceny¹⁹. Realizowana jest ona poprzez pytania, powtórzenia, nawiązania, odniesienia, syntezy, a także testy sprawdzające z kluczem do samooceny.

W podręcznikach należy między innymi zwrócić uwagę na:

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ C. Kupisiewicz: *Metody programowania dydaktycznego ...op.cit.*, s. 106.

- zrozumiałość, jednoznaczność, precyzyjność poleceń, pytań, problemów,
- zastosowane rodzaje pytań,
- zastosowane operatory,
- przejrzystość i poprawność modeli odpowiedzi.

Wskaźniki czytelności podręczników szkolnych „do kształcenia w zawodzie lub w profilu kształcenia ogólnozawodowego”

Teksty zbyt trudne w podręcznikach szkolnych mogą skutecznie zniechęcić osoby uczące się, a zbyt łatwe nie przyczynią się do rozwoju ich umiejętności werbalnych i intelektualnych. Na komunikatywność (czytelność, zrozumiałość) tekstu wpływa wiele czynników, lecz najistotniejsze jest ukształtowanie składniowe i dobór środków leksykalnych (por. Gajda 1990, s. 121-125). Danych takich może dostarczyć obliczenie wskaźników czytelności (komunikatywności, zrozumiałości) tekstów z zastosowaniem wzoru C. H. Björnssona (z książki Bengta Sigurda *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. PWN, Warszawa 1975), a więc metody językoznawstwa statystycznego²⁰.

Indeks czytelności jest tylko jednym z aspektów – obok pedagogicznego, merytorycznego, edytorskiego i innych (por. Gajda, Słodzińska, 1991, s. 120-124) – które można z powodzeniem uwzględnić do udoskonalenia tekstu, a także do oceny przydatności podręcznika kierowanego przez autora (częściej: autorów) do konkretnego adresata, którym jest uczeń w określonym wieku.

Reforma oświaty z 1999 r. spowodowała odejście od jednego uniwersalnego programu nauczania i jednego podręcznika dla klasy, „spowodowała wielkie zmiany w świecie podręczników. Źródłem tych zmian były trzy rozporządzenia podpisane przez Ministra Edukacji Narodowej 15 lutego 1999 roku, w tym dotyczące „warunków dopuszczania do użytku szkolnego podręczników”.

Zgodnie z *Wykazem MEN*, dostępnym w Internecie 4 stycznia 2010 roku, *do kształcenia w zawodzie lub w profilu kształcenia ogólnozawodowego* dopuszczonych jest

²⁰ Wzór ma postać: $I = L_m + L_o$. I oznacza indeks (wskaźnik) czytelności (komunikatywności, zrozumiałości) tekstu. L_m to średnia liczba wyrazów w zdaniu, czyli przeciętna długość zdania zarówno pojedynczego, jak i złożonego lub innego wypowiedzenia (od kropki do kropki lub innego znaku interpunkcyjnego), obliczona na podstawie próby losowej liczącej 200 wypowiedzeń. Długość zdania może być traktowana jako miernik rozbudowy składniowej. L_o to liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętność. Dla polszczyzny za takie wyrazy uznaje się dłuższe niż ósmioliterowe (Zarębina, 1977). L_o oblicza się z próby losowej obejmującej 2000 wyrazów, ale podaje średnią na każde 100.

399 podręczników. Wielość podręcznikowych propozycji, choć pozytywna z dydaktycznego punktu widzenia, rodzi niebezpieczeństwo wprowadzania do edukacji szkolnej – obok podręczników przemyślanych koncepcyjnie – książek niedostosowanych do możliwości percepcyjnych domniemanych odbiorców.

O wyborze programu i podręcznika decydować ma przede wszystkim nauczyciel lub zespół nauczycieli, po uwzględnieniu doboru treści, szaty graficznej i innych walorów środków dydaktycznych, oferowanych mu do pracy. W rzeczywistości na wybór tych pomocy wpływ mają również wydawcy, zachęcający do swoich ofert, dyrekcje szkół oraz rodzice, kierujący się, na przykład ceną podręcznika. Rzadko wybierający uwzględniają język książek dla uczniów, czytelność tekstów (źródłowych i odautorskich) w nich zamieszczonych.

W takiej sytuacji niezwykle ważne stają się zagadnienia, czy podręczniki z listy MEN są komunikatywne (czytelne, zrozumiałe) dla uczniów, czy też stanowią dla nich barierę percepcyjną. Parametry statystyczne, obliczone na podstawie indeksu komunikatywności (czytelności, zrozumiałości) tekstu z **10** wybranych podręczników, dopuszczonych po 1999 roku przez MEN, będą porównane ze skalą Bengta Sigurda (1975, s. 158) oraz z indeksami dla języka pisanego uczniów – adresatów kierowanych do nich książek.

W tabeli 1. przedstawiam (w kolejności od najniższego do najwyższego) wskaźniki komunikatywności **9** podręczników szkolnych (z **399**) „do kształcenia w zawodzie lub w profilu kształcenia ogólnozawodowego” na poziomie technikum, liceum profilowanego i zasadniczej szkoły zawodowej. **Na poziomie technikum i szkoły policealnej** są to podręczniki do kształcenia w zawodach: technik rolnik, technik hodowca koni, technik agrobiznesu, technik technologii żywności, technik weterynarii; technik ekonomista, technik handlowiec, technik rachunkowości; technik żywienia i gospodarstwa domowego, technik budownictwa, **na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej** kształcące w zawodach: dekarz, malarz-tapeciarz, posadzkarz, betoniarz-zbrojarz; kucharz małej gastronomii, a **dla liceum profilowanego** przeznaczone są do kształcenia w profilu ekonomiczno-administracyjnym i profilu usługowo-gospodarczym. Są to podręczniki dopuszczone przez MEN do użytku szkolnego w latach 2002-2007. Obliczeniami objęto całe teksty podręcznikowe, czyli zarówno źródłowe, jak i odautorskie.

Tabela 1

Wskaźnik komunikatywności tekstu w podręcznikach szkolnych „do kształcenia w zawodzie lub w profilu kształcenia ogólnozawodowego” na poziomie technikum, liceum profilowanego i zasadniczej szkoły zawodowej

Próba - podręcznik	Wskaźnik komunikatywności (I) (skala Sigurda: kl. I 41; kl. II 43; kl. III 45)
Włodarek D., <i>Dietetyka</i> , Podręcznik przeznaczony do kształcenia w zawodach, do nauczania zawodu technik żywienia i gospodarstwa domowego na poziomie technikum i szkoły policealnej, Wydawnictwo FORMAT-AB, Warszawa 2005.	43.435
Żabicki W., <i>Organizacja, bezpieczeństwo i higiena pracy</i> , do nauczania zawodu kucharz małej gastronomii na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, WSiP, Warszawa 2005.	48.6
Wajgner M., <i>Elementy prawa. Podręcznik dla technikum ekonomicznego</i> , do nauczania zawodu technik ekonomista na poziomie technikum, Wydawnictwo REA, Warszawa 2005.	48.76
Podawca K., <i>Zarys budownictwa ogólnego. Podręcznik dla zasadniczej szkoły zawodowej</i> , do nauczania w zawodzie dekarz, malarz-tapeciarz, posadzkarz, betoniarz-zbrojarz na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, WSiP, Warszawa 2003.	48.99
Sikora T., Giemza M., <i>Obsługa klienta. Elementy towaroznawstwa</i> , do nauczania w profilu usługowo-gospodarczym na poziomie liceum profilowanego, WSiP, Warszawa 2003.	49.2
Maj T., <i>Organizacja budowy</i> , Podręcznik do kształcenia zawodowego do nauczania w zawodzie technik budownictwa na poziomie technikum i szkoły policealnej, WSiP, Warszawa 2007.	49.465
Mroczkowska-Budziak A., Seidel R., <i>Elementy prawa. Podręcznik</i> , do nauczania zawodu technik ekonomista, technik handlowiec, technik rachunkowości, na poziomie technikum i szkoły policealnej, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2007.	51.92
Pietraszewski M., <i>Funkcjonowanie przedsiębiorstw w warunkach gospodarki rynkowej. Część 1. Podręcznik dla liceum profilowanego – profil ekonomiczno-administracyjny</i> , Wydawnictwo eMPI², Poznań 2002.	54.19

Pietraszewski M., <i>Funkcjonowanie przedsiębiorstw w warunkach gospodarki rynkowej</i> . Część 2. Podręcznik dla liceum profilowanego – profil ekonomiczno-administracyjny, Wydawnictwo eMPI ² , Poznań 2003.	55.33
Bryś J., Bryś R., <i>Zarządzanie firmą</i> , podręcznik do nauczania w zawodzie: technik rolnik, technik hodowca koni, technik agrobiznesu, technik technologii żywności, technik weterynarii, na poziomie technikum, Wydawnictwo FORMAT-AB, Warszawa.	55.34

Zgodnie ze skalą B. Sigurda – wskaźniki czytelności podręczników szkolnych dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych powinny się znajdować na poziomie od **41** do **45** lub nieznacznie powyżej (o około 3-4 jednostki), lecz przy założeniu, jeżeli uczeń będzie pracował z podręcznikiem pod kierunkiem nauczyciela, który na bieżąco wyjaśni wszystkie wątpliwości i sprawdzi stan rozumienia tekstu.

Dane z tabeli 1. dowodzą, że – z **10** poddanych analizie – tylko **1** podręcznik (*Dietetyka*, Wydawnictwo FORMAT-AB, Warszawa), przeznaczony do nauczania zawodu technik żywienia i gospodarstwa domowego na poziomie technikum i szkoły policealnej, ze wskaźnikiem = **43.435**, a więc odpowiadającym klasie II licealnej (według skali Sigurda), spełni swą funkcję. Stan ten może być oceniony jako przejaw uwzględniania zasady stopniowania trudności przez autora książki dla ucznia i operowania słownictwem i strukturami składniowymi nieprzekraczającymi możliwości zrozumienia tekstu przez odbiorców, do których jest kierowany.

Wskaźniki obliczone dla pozostałych podręczników znajdują się poza skalą Sigurda, wszystkie są wyższe (od **4** do **10** jednostek), a więc nie można ich uznać za praktyczną pomoc w procesie dydaktycznym uczniów szkoły średniej.

Indeksy komunikatywności pięciu podręczników pozostają na poziomie = **49**, a więc o **4** jednostki wyższym od skali Sigurda. To już blisko do granicy ciemności = **50**, czyli niekomunikatywności – nieczytelności. Wynik ten wskazuje, że teksty w książkach dla ucznia z takim indeksem będą mogły wpływać na rozwój jego języka, lecz konieczny będzie komentarz i wyjaśnienia nauczyciela, a więc praca z tekstem pod kierunkiem. Są to następujące książki: *Organizacja, bezpieczeństwo i higiena pracy*, do nauczania zawodu kucharz małej gastronomii na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, **WSiP: I=48.6**; *Elementy prawa. Podręcznik dla technikum ekonomicznego*, do nauczania zawodu technik ekonomista na poziomie technikum, **Wydawnictwo REA, Warszawa: I=48.76**; *Zarys*

budownictwa ogólnego, Podręcznik dla zasadniczej szkoły zawodowej, do nauczania w zawodzie dekarz, malarz-tapeciarz, posadzkarz, betoniarz-zbrojarz, **WSiP: I=48.99**; **Obsługa klienta. Elementy towaroznawstwa**, do nauczania w profilu usługowo-gospodarczym na poziomie liceum profilowanego, **WSiP: I=48.99**; **Organizacja budowy**, Podręcznik do kształcenia zawodowego do nauczania w zawodzie technik budownictwa na poziomie technikum i szkoły policealnej, **WSiP: I=49.465**).

Teksty w trzech podręcznikach: **Funkcjonowanie przedsiębiorstw w warunkach gospodarki rynkowej** – Część 1.: **I=54.19** i Część 2.: **I=55.33** – Podręczniki dla liceum profilowanego – profil ekonomiczno-administracyjny, **Wydawnictwo eMPi², Poznań** oraz **Zarządzanie firmą**, **I=55.34**, podręcznik do nauczania w zawodzie: technik rolnik, technik hodowca koni, technik agrobiznesu, technik technologii żywności, technik weterynarii, na poziomie technikum, **Wydawnictwo FORMAT-AB, Warszawa**: znacznie przekroczyły granicę **50**, która czyni tekst *trudno zrozumiałym* (Sigurd 1975: 158). Wydawcami tych książek są dwa wydawnictwa: **Zarządzanie firmą** – **Wydawnictwo FORMAT-AB, Warszawa**, a **Funkcjonowanie przedsiębiorstw...** – **Wydawnictwo eMPi², Poznań**. Te

Po zanalizowaniu danych z tabeli 1. można ustalić, czy i w jakim stopniu autorzy podręczników „do kształcenia w zawodzie lub w profilu kształcenia ogólnozawodowego” na poziomie technikum, liceum profilowanego i zasadniczej szkoły zawodowej” uwzględniają odbiorcę komunikatu, do którego kierują swoje teksty.

Ponieważ indeks jest średnią arytmetyczną, interesujące będą wyniki prowadzące do jego uzyskania. W tabeli 2. podaję obliczenia szczegółowe.

Tabela 2

Wskaźnik komunikatywności tekstu podręczników „do kształcenia w zawodzie lub w profilu kształcenia ogólnozawodowego” na poziomie technikum, liceum profilowanego i zasadniczej szkoły zawodowej”

Próba - podręcznik	L_m	+	L_o	I
Włodarek D., Dietetyka , Podręcznik przeznaczony do kształcenia w zawodach, do nauczania zawodu technik żywienia i gospodarstwa domowego na poziomie technikum i szkoły policealnej, Wydawnictwo FORMAT-AB, Warszawa 2005 .	$3227 : 200 = 16.135$	+	$546 : 20 = 27.3$	43.435

Żabicki W., <i>Organizacja, bezpieczeństwo i higiena pracy</i> , do nauczania zawodu kucharz małej gastronomii na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, WSiP, Warszawa 2005.	$3250 : 200 = 16.25$	+	$647 : 20 = 32.35$	48.6
Wajgner M., <i>Elementy prawa. Podręcznik dla technikum ekonomicznego</i> , do nauczania zawodu technik ekonomista na poziomie technikum, Wydawnictwo REA, Warszawa 2005.	$3922 : 200 = 19.61$	+	$583 : 20 = 29.15$	48.76
Podawca K., <i>Zarys budownictwa ogólnego, Podręcznik dla zasadniczej szkoły zawodowej</i> , do nauczania w zawodzie dekarz, malarz-tapeciarz, posadzkarz, betoniarz-zbrojarz na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, WSiP, Warszawa 2003.	$3888 : 200 = 19.44$	+	$591 : 20 = 29.55$	48.99
Sikora T., Giemza M., <i>Obsługa klienta. Elementy towaroznawstwa</i> , do nauczania w profilu usługowo-gospodarczym na poziomie liceum profilowanego, WSiP, Warszawa 2003.	$3940 : 200 = 19.7$	+	$590 : 20 = 29.5$	49.2
Maj T., <i>Organizacja budowy, Podręcznik do kształcenia zawodowego do nauczania w zawodzie technik budownictwa na poziomie technikum i szkoły policealnej</i> , WSiP, Warszawa 2007.	$3603 : 200 = 18.015$	+	$629 : 20 = 31.45$	49.465
Mroczkowska-Budziak A., Seidel R., <i>Elementy prawa. Podręcznik</i> , do nauczania zawodu technik ekonomista, technik handlowiec, technik rachunkowości, na poziomie technikum i szkoły policealnej, Wydawnictwo eMPi², Poznań 2007.	$4014 : 200 = 20.07$	+	$637 : 20 = 31.85$	51.92
Pietraszewski M., <i>Funkcjonowanie przedsiębiorstw w warunkach gospodarki rynkowej. Część 1. Podręcznik dla liceum profilowanego – profil ekonomiczno-administracyjny</i> , Wydawnictwo eMPi², Poznań 2002.	$3688 : 200 = 18.44$	+	$715 : 20 = 35.75$	54.19

Pietraszewski M., <i>Funkcjonowanie przedsiębiorstw w warunkach gospodarki rynkowej.</i> Część 2. Podręcznik dla liceum profilowanego – profil ekonomiczno-administracyjny, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2003.	$3656 : 200 = 18.28$	+	$741 : 20 = 37.05$	55.33
Bryś J., Bryś R., <i>Zarządzanie firmą</i> , podręcznik do nauczania w zawodzie: technik rolnik, technik hodowca koni, technik agrobiznesu, technik technologii żywności, technik weterynarii, na poziomie technikum, Wydawnictwo FORMAT-AB, Warszawa.	$4098 : 200 = 20.49$	+	$697 : 20 = 34.85$	55.34

Dane z tabeli 2. pokazują, że **9 z 10** analizowanych podręczników, ze względu na wysokość wskaźnika komunikatywności (raczej niekomunikatywności!), niewiele się różni od siebie.

W próbach losowych zawierających po 200 wypowiedzi z tekstów każdego badanego podręcznika średnia długość zdania, czyli L_m , wynosi od **16** do **20** wyrazów, a więc świadczy o znacznym stopniu rozbudowania.

Por. fragmenty tekstu (zapis zgodny z oryginałem) z przykładami różnych zdań, w tym dłuższych ponad przeciętną z podręczników, w których L_m wynosi średnio **20** wyrazów w zdaniu:

Bryś J., Bryś R., ***Zarządzanie firmą*** (I=55.34):

„Do zobowiązań zaliczamy:

- **zobowiązania długoterminowe** – to część zobowiązań jednostki, których termin zapłaty przypada po upływie co najmniej 12 miesięcy od dnia bilansowego. (22 wyrazy) Do zobowiązań tych zaliczamy:

- pożyczki i kredyty,

- zobowiązania z tytułu emisji dłużnych papierów wartościowych (obligacji i bonów skarbowych),

- inne zobowiązania finansowe z tytułu opcji lub umów leasingu finansowego. (28 wyrazów)

Do zobowiązań długoterminowych nie zalicza się zobowiązań z tytułu dostaw i usług, zobowiązań wobec pracowników, które wiążą się z normalnym cyklem operacyjnym. (22 wyrazy) Zaliczane są one w całości do zobowiązań krótkoterminowych nawet, jeśli są wymagalne po upływie 12 miesięcy od dnia bilansowego;

- **zobowiązania krótkoterminowe** – to zobowiązania, które są wymagalne w ciągu 12 miesięcy od dnia bilansowego.”(34 wyrazy) - s. 110

O komplikacji rozbudowy składniowej tekstu w podręczniku *Zarządzanie firmą* świadczyć może nie tylko analiza zdań (czasem błędnie skonstruowanych) o długości przeciętnej, czyli około 20-wyrazowych, lecz także sposób ich drukowania, niesprzyjający czytelności. Np. zdanie wprowadzające wyliczenie składników *zobowiązań* i ich pierwszy typ (*zobowiązania długoterminowe*) są jasne, lecz potem rozumienie przekazywanych informacji jest zaburzone przez skomplikowane liczne uzupełnienia (np. *to część zobowiązań jednostki*), wpływające na niekomunikatywność wypowiedzenia. W analizowanym podręczniku występuje wiele takich przykładów zdań, w których związki syntaktyczne są rozdzielone kilkoma wyrazami. Taka struktura wypowiedzeń przekracza pojemność pamięci bezpośredniej, a więc w efekcie stają się one nieczytelne.

Największą trudność w odbiorze podobnych tekstów sprawia nagromadzenie terminów i ich niejasne, trudne do powtórzenia objaśnienie. Ponieważ są przez autorów zaakcentowane (świadczy o tym druk pogrubiony oraz pytania kontrolne po każdym rozdziale, np. „Podaj definicje i zasady sporządzania bilansu.”, s. 138), uczeń powinien je przyswoić, a raczej opanować pamięciowo. Por. fragmenty (podkreśliłam wyrazy więcej niż ośmioliterowe):

„Drugim źródłem finansowania aktywów przedsiębiorstwa są kapitały obce. (8 wyrazów)

Kapitały obce to równowartość tych środków gospodarczych, które zostały wniesione przez osoby fizyczne i prawne i są tylko w czasowej dyspozycji jednostki gospodarującej (przedsiębiorstwa). (24 wyrazy) – s. 110

Zobowiązania to wynikające z przeszłych zdarzeń obecne, określone w wiarygodnej wartości świadczenia, które spowodują przekazanie albo inne wykorzystanie obecnych lub przyszłych aktywów jednostki. (23 wyrazy) – s. 110

Nie sprzyja zrozumiałości tekstu także skomplikowanie leksykalne. Świadczy o nim liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętną, czyli L_o , obliczona na każde 100 wyrazów. W 2000 wyrazów jest ich ogółem w podręczniku *Zarządzanie firmą* niemal 35. Analiza słowotwórcza, np. rozwinięte przedrostki (bezzwrotne, nieżywnościowe), i przyrostki (przedsiębiorczość, opodatkowanie, podporządkowanie), fleksyjna – występowanie np. imiesłówów czynnych (zatrudniających, reprezentującego) i biernych (uproszczone, lokalizowane) oraz semantyczna: duży udział zapożyczeń (ewidencjonować, dyskontowych, komercjalizacji, maksymalizacji), wyrazów złożonych (wielkopowierzchniowych, socjopsychologicznej) i abstraktów (odpowiedzialność, ewidencja, planowanie i kontrola) dowodzą dużej złożoności, niesprzyjającej czytelności książki.

Sposób objaśniania niezrozumiałych wyrazów (abstrakta wyjaśniane przez inne nazwy abstrakcyjne) i połączeń wyrazowych oraz używanie ich w kontekstach i konstrukcjach syntaktycznych także pozostawia wiele do życzenia.. Por przykłady (z zachowaniem grafiki zastosowanej w podręczniku):

„Kierowanie to proces planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania pracy podwładnych oraz wykorzystywanie wszelkich dostępnych zasobów przedsiębiorstwa do osiągnięcia jego celów. (20 wyrazów)

Osobą odpowiedzialną za koordynowanie działań prowadzących do osiągnięcia celów przedsiębiorstwa jest kierownik. (12 wyrazów) Wśród kierowników możemy wyróżnić:

- kierowników bezpośredniego nadzoru (najniższego szczebla), którym podlega bezpośrednio personel wykonawczy. (15 wyrazów) Często sami wykonują pracę kierowniczą i wykonawczą,
- kierowników szczebli pośrednich,
- kierowników naczelnych – najwyższego szczebla. (16 wyrazów)

Stanowiska kierowników różnią się umiejscowieniem ich w hierarchii organizacyjnej przedsiębiorstwa, pełnionymi funkcjami i niezbędnymi do ich wykonywania umiejętnościami. (18 wyrazów) Do funkcji kierowniczych zaliczamy:

- interpersonalne: reprezentacyjną, przywódczą, negocjatora, łącznika;
- informacyjne: nadawcy, odbiorcy, przekazującego, rzecznika;
- decyzyjne: innovatora, rozdzielającego zasoby, rozwiązującego problemy dotyczące konfliktów, wyznaczającego cele.” (27 wyrazów). - s. 83

Uczeń nie tylko z trudnością odczyta sens tekstu, lecz także będzie miał zapewne kłopoty w jego przyswojeniu, a tego domagają się autorzy podręcznika. Por. polecenie przed rozdziałem 6. pt. **Kadra kierownicza i personel**: „Po zakończeniu lektury tego rozdziału powinieneś umieć: • charakteryzować rolę i funkcje kierownika w przedsiębiorstwie.” – s. 83.

Właściwie cały podręcznik *Zarządzanie firmą* jest tak napisany w taki sposób, jakby był powieleniem przepisów prawnych. Jest w nim zbyt wiele detali i drobiazgów. Autorzy podręcznika nie selekcionują wiadomości według ich ważności. Wydaje się, że to należy już do obowiązków nauczyciela, pod którego kierunkiem uczeń korzysta z książki lub samego ucznia.

Podobne uogólnienia można zastosować, omawiając czytelność podręcznika M. Pietraszewskiego, *Funkcjonowanie przedsiębiorstw w warunkach gospodarki rynkowej*. Część 2. z I=55.33 (średnia liczba wyrazów w zdaniu = 18.28; liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętną na każde 100 wyrazów = 37.05). Por. jeden akapit z rozdziału 6.2. **Kompetencje interpersonalne menedżera:**

„Warunkiem skutecznego współdziałania z ludźmi jest uważne słuchanie i uwzględnianie tego, co mówią. (13 wyrazów) Jest to warunek często niedoceniany, zwłaszcza w stosunkach kierownika z pracownikami, natomiast przesadnie uwzględniany w stosunkach z przełożonymi. (18 wyrazów) Wielu kierowników uwagę swą koncentruje na tym, co mówią ich zwierzchnicy, nie słucha, co mówią podwładni. (16 wyrazów) Wynika to z tzw. elitaryzmu, czyli odgradzania się od ogółu i zamykania się w grupie osób uprzywilejowanych. (17 wyrazów) Powoduje to wyodrębnienie elit rządzących, obdarzonych wyjątkowymi przywilejami, niedocenianie partnerstwa ludzi, z którymi się współdziała, szczególnie podległych pracowników. (18 wyrazów) Efektywne współdziałanie z ludźmi jest oparte na wzajemnym zaufaniu i partnerskiej wymianie poglądów, która umożliwia zrozumienie indywidualnych potrzeb lub zachowań. (20 wyrazów) – s. 82-83.

Dopełnieniem badań podręczników „do kształcenia w zawodzie lub w profilu kształcenia ogólnozawodowego” na poziomie technikum, liceum profilowanego i zasadniczej szkoły zawodowej będzie porównanie przedstawionych obliczeń ze wskaźnikami komunikatywności obliczonymi dla podręczników dla klas I-III liceum ogólnokształcącego i dla tekstów pisanych z lat 2006/2007 młodzieży, czyli uczniów po ukończeniu nauki w gimnazjum, a więc na takim samym poziomie wykształcenia, jak ci, do których teksty badanych podręczników (dopuszczonych po 1999 roku) są adresowane. Por. dane w tabeli 3.

Tabela 3

Średnie wartości wskaźników komunikatywności języka pisanego uczniów i przeznaczonych dla nich tekstów podręczników na tle skali Sigurda

Próba	Skala Sigurda	Podręczniki do liceum po roku 1999	Podręczniki do kształcenia zawodowego po roku 1999	Język pisany uczniów w latach 2006/2007
kl. I – III	41, 43, 45	42.0, 42.2, 41.3	10 badanych podręczników	31.0, 32.4, 34.6
	średnio 43	średnio 41.8	średnio 50.5	średnio 32.7

Wyniki z tabeli 3. przekonują o znacznych różnicach. Indeks czytelności tekstów pisanych młodzieży jest zawsze znacznie niższy od wskaźników tekstów dla nich przeznaczonych i od skali Sigurda. Stan taki należy uznać za prawidłowy i wysnuć trafne wnioski. Autorzy podręczników nie mogą zaniżać poziomu tekstów redagowanych dla uczniów, wręcz przeciwnie – powinni w taki sposób je tworzyć, aby wpływały na rozwijanie

języka. Nie będzie to jednak nigdy możliwe, gdy język bierny, który charakteryzuje między innymi teksty podręczników, będzie o niemal 20 jednostek wyższy od języka czynnego obecnego w tekstach pisanych uczniów.

Zestawienie wskaźników komunikatywności w tabeli 3. pozwala wnioskować, że rozumienie przekazywanych informacji w podręcznikach „do kształcenia w zawodzie lub w profilu kształcenia ogólnozawodowego” na poziomie technikum, liceum profilowanego i zasadniczej szkoły zawodowej może być znacznie utrudnione, a nawet niemożliwe. Indeks zrozumiałości (średnio **50.5**) znajduje się na granicy czytelności. Warto tu nadmienić, że wskaźnik komunikatywności książki naukowej B. Sigurda *Struktura języka* wynosi 48.

Wydaje się, że wszyscy autorzy, dbający o to, aby zredagowane przez nich podręczniki spełniły swoją rolę, czyli były komunikatywne dla uczniów klas, dla których są przeznaczone, powinni przed napisaniem podręcznika prześledzić również poziom języka domniemanych adresatów tekstu. Należałoby również uwzględnić panującą obecnie dominację obrazu nad słowem (por. Skowronek, 2005), niechęć uczniów do czytania, rozwój współczesnej elektroniki, w której wystarcza minimalizm formalnojęzykowy

Wskaźniki czytelności podręczników odpowiadają w pewnej mierze stanowi biernego języka uczniów, natomiast podobne obliczenia dla próby napisanych przez nich tekstów – poziomowi języka czynnego.

Wnioski

1. Rezultaty analizy pewnych cech syntaktycznych i leksykalnych wszystkich prób badawczych z podręczników „do kształcenia w zawodzie lub w profilu kształcenia ogólnozawodowego” na poziomie technikum, liceum profilowanego i zasadniczej szkoły zawodowej obecnie obowiązujących podręczników szkolnych, zatwierdzonych do użytku po 1999 roku, dowodzą, że – ze względu na formalne kryterium pomiaru, za jaki można uznać indeks czytelności (komunikatywności, zrozumiałości) Sigurda – większość tekstów można zaliczyć do nieczytelnych.

2. Wskaźnik komunikatywności podręczników winien być zawsze wyższy od porównywanej skali, ale w rozsądnych granicach. Tekst zbyt prosty i oczywisty nie wzbudzi zainteresowania adresata, do którego jest kierowany, a zbyt trudny zniechęci go. Autorzy podręczników nie mogą zaniżać poziomu tekstów redagowanych dla uczniów, wręcz przeciwnie – powinni w taki sposób je tworzyć, aby wpływały na rozwijanie języka odbiorców.

3. **Wskaźniki komunikatywności / czytelności / zrozumiałości**, obliczone dla 10 podręczników do kształcenia zawodowego na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej lub technikum i szkoły policealnej, wynoszą od **43.435** (podręcznik dla uczniów technikum i szkoły policealnej) do **55.34** (dla uczniów technikum).

4. Indeksy czytelności 9 z 10 obliczonych albo przekroczyły granicę **50** (cztery podręczniki), albo zbliżają się do tej granicy (pięć podręczników). Sigurd określa takie teksty jako „trudno zrozumiałe” (B. Sigurd, *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*, z oryg. szwedzkiego przełożył Z. Wawrzyniak, Warszawa 1975, s. 158).

5. Wyniki te dowodzą, że teksty pisane w podręcznikach dla uczniów szkół zawodowych mogą być przykładem tekstu przeznaczonego dla wykształconego specjalisty, a trudno określić tym mianem ucznia szkoły zawodowej lub technikum.

6. Zestawienie wskaźników komunikatywności zbadanych podręczników z podobnie obliczonym indeksem dla tekstów pisanych uczniom przekonuje o tym, że teksty podręczników są niekomunikatywne, ich autorzy operują środkami językowymi odległymi od możliwości percepcyjnych uczniów, a więc podręczniki nie mogą spełniać roli książki dla ucznia.

7. Uwzględnianie przez autorów i wydawców indeksu czytelności tekstu mogłoby mieć wpływ na jakość podręcznika i dawałoby możliwość oceny jego przydatności w praktyce szkolnej. Tekst nieczytelny nie rozwija bowiem języka ucznia, nie sprzyja także jego nauczaniu i kształceniu w różnych dziedzinach.

Bibliografia przedmiotowa – podręczniki szkolne (obliczanie indeksu czytelności)

Wykaz zanalizowanych podręczników

1. Nr dop. 5/2002 Bryś J., Bryś R., *Zarządzanie firmą*, Podręcznik przeznaczony do nauczania w zawodzie: technik rolnik, technik hodowca koni, technik agrobiznesu, technik technologii żywności, technik weterynarii, na poziomie technikum, Wydawnictwo FORMAT-AB, Warszawa 2002. **(I = 55.34)**
2. Nr dop 6/03 Podawca K., *Zarys budownictwa ogólnego*, Podręcznik dla zasadniczej szkoły zawodowej, do nauczania w zawodzie dekarz, malarz-tapeciarz, posadzkarz, betoniarz-zbrojarz, WSiP, Warszawa 2003. **(I = 48.99)**
3. Nr dop 20/03 Pietraszewski M., *Funkcjonowanie przedsiębiorstw w warunkach gospodarki rynkowej*. Część 1. Podręcznik dla liceum profilowanego – profil ekonomiczno-administracyjny, Wydawnictwo eMPi², Poznań 2002. **(I = 54.19)**
4. Nr dop 20/03 Pietraszewski M., *Funkcjonowanie przedsiębiorstw w warunkach gospodarki rynkowej*. Część 2. podręcznik dla liceum profilowanego – profil ekonomiczno-administracyjny, Wydawnictwo eMPi², Poznań 2003. **(I = 55.33)**
5. Nr dop 30/03 Sikora T., Giemza M., *Obsługa klienta. Elementy towaroznawstwa*, do nauczania w profilu usługowo-gospodarczym na poziomie liceum profilowanego, WSiP, Warszawa 2003. **(I = 49.2)**
6. Nr dop 02/2005 Żabicki W., *Organizacja, bezpieczeństwo i higiena pracy*, do nauczania zawodu kucharz małej gastronomii na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, WSiP, Warszawa 2005. **(I = 48.6)**
7. Nr dop 08/2005 Wajgner M., *Elementy prawa*, Podręcznik dla technikum ekonomicznego do nauczania zawodu technik ekonomista na poziomie technikum, technik handlowiec, technik rachunkowości, na poziomie technikum i szkoły policealnej, Wydawnictwo REA, Warszawa 2005. **(I = 48.76)**
8. Nr dop. 21/2005 Włodarek D., *Dietetyka*, Podręcznik przeznaczony do nauczania zawodu technik żywienia i gospodarstwa domowego na poziomie technikum i szkoły policealnej, Wydawnictwo FORMAT-AB, Warszawa 2005. **(I = 43.435)**
9. Nr dop 02/2007 Mroczkowska-Budziak A., Seidel R., *Elementy prawa*, dla zawodu technik ekonomista, technik handlowiec, technik rachunkowości, na poziomie technikum i szkoły policealnej, Wydawnictwo eMPi², Poznań 2007. **(I = 51.92)**
10. Nr dop 19/2007 Maj T., *Organizacja budowy*, Podręcznik do kształcenia zawodowego do nauczania w zawodzie technik budownictwa na poziomie technikum i szkoły policealnej, WSiP, Warszawa 2007. **(I = 49.46)**

Dialogowość podręczników

W podręcznikach szkolnych zachodzi wielopoziomowy układ relacji nadawczo-odbiorczych. Ponieważ podręcznik służy w procesie dydaktycznym jako narzędzie przekazywania wiedzy i kształtowania umiejętności, w jego tekst wpisane są stałe role komunikacyjne: nadawca występuje w roli nauczyciela, a odbiorca – ucznia. Każdemu z nich wyznacza się określone zadania komunikacyjno-dydaktyczne: nadawca przekazuje w wypowiedzi informacje dydaktyczne, a odbiorca – uczeń – korzystając z tekstu podręcznika – przyswaja te informacje. Szczegółowo relacje między nadawcą a odbiorcą w podręczniku opisała Jolanta Nocoń²¹. Układ nadawczo-odbiorczy funkcjonuje wewnątrz tekstu, zaś w konkretnej sytuacji porozumiewania się na lekcji uczestniczą realnie istniejące osoby – nauczyciel i uczeń (uczniowie). Konkretny (osobowy) nauczyciel zazwyczaj odsyła ucznia do wskazanych fragmentów podręcznikowego tekstu, a tym samym uczeń wchodzi w kontakt z dwoma nauczycielami: rzeczywistym (twarzą w twarz) i wirtualnym (za pośrednictwem tekstu). W pewnym stopniu rola nauczyciela przypada autorowi, który kreuje nauczyciela wewnątrztekstowego. Jak twierdzi J. Nocoń, nadawca – nauczyciel wewnątrztekstowy w znacznym stopni jest *alter ego* twórcy tekstu.

Analizując komponenty podręcznika: informacyjny i zadaniowy, zwracaliśmy uwagę na sposoby przełamywania przez autorów struktury monologicznej tekstu i nadawanie wypowiedzi nadawcy-autora o charakterze informacyjnym pozorów dialogowej interakcji, a także na sposoby stawiania pytań i poleceń oraz mechanizmy osłabiania dyrektywności formułowanych do zadań poleceń.

Po analizie kilkudziesięciu podręczników szkolnych do kształcenia zawodowego stwierdzamy, że autorzy przyjmują w tekście informacyjnym niemal wyłącznie nastawienie przedmiotowe. Skupiają się oni na rzeczowym ujęciu treści przekazywaniu wiedzy podporządkowanej poruszanej problematyce za pomocą stylu odpersonalizowanego. W analizowanych tekstach przeważają konstrukcje bierne, formy osobowe nieokreślone (zakończone na *-no*, *-to*, formy 3 os. z zaimkiem *się*); konstrukcje z czasownikami: *należy*, *powinien/powinno się*, *trzeba*, *można* + bezokoliczniki.

²¹ J. Nocoń: *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; por. też J. Nocoń: *Dialogowość podręczników kształcenia językowego dla gimnazjum*. W: *Badania nad komunikatywnością i funkcjami podręczników kształcenia językowego w zreformowanej szkole* (grant KBN nr 1H01D00726). Kierownik projektu H. Synowiec. Raport końcowy. Katowice 2007.

Rzadko podręczniki są opatrzone wstępem (wprowadzeniem, słowem *Od autora*), a jeśli już takie wstępy się zdarzają, to również są napisane stylem odpersonalizowanym, por. sformułowania: „... podręcznik dotyczy..., zagadnienia ujęte są..., należy podkreślić, że..., ...należy traktować jako...” . Podawane są tam informacje o zawartości (np.: *Zawód sprzedawcy wymaga nie tylko chęci pracowania w tym zawodzie, ale także konkretnej wiedzy i umiejętności dotyczących planowania, organizacji pracy własnej i firmy, sporządzania dokumentacji, współpracy z otoczeniem bezpośrednim i pośrednim, znajomości i umiejętności stosowania przepisów prawnych – w szczególności dotyczących prawa pracy, ochrony przeciwpożarowej oraz bezpieczeństwa i higieny pracy. Zagadnienia te przybliży ten podręcznik.*) i kompozycji podręczników (np.: *Podręcznik składa się ze wstępu, czterech działów, testu sumarycznego po każdym dziale, bibliografii, załączników oraz zestawu podstawowych druków do wykorzystania podczas realizacji ćwiczeń*). We wstępach nie ma bezpośrednich zwrotów autora do ucznia, wręcz przeciwnie – autorzy sugerują, że adresatem podręcznika jest przede wszystkim nauczyciel, por.: *Podręcznik został ukierunkowany na kształtowanie prawidłowych postaw i nawyków ucznia (...); Mamy nadzieję, że podręcznik ułatwi pracę nauczycielom, a uczniom pozwoli na zdobycie bogatej wiedzy teoretycznej oraz profesjonalnych umiejętności praktycznych i pomyślnego zdania egzaminu zawodowego; Treści zawarte w podręczniku są zgodne z podstawą programową i programem nauczania oraz uwzględniają standardy wymagań egzaminacyjnych potwierdzających kwalifikacje zawodowe dla zawodu sprzedawca.*

Wstępy, adresowane raczej do nauczycieli niż do uczniów, pojawiają się zwłaszcza w podręcznikach będących przekładami wersji obcojęzycznych na język polski, por. sformułowania: *Zmodyfikowano z punktu widzenia przydatności dydaktycznej oznaczenia i schematy (...); Redakcja z wdzięcznością przyjmie uwagi i wskazówki Czytelników (...).*

W niektórych podręcznikach krótkim wprowadzeniem są opatrzone kolejne rozdziały. Również i w tym wypadku adresat jest nieokreślony, słabo realizowany jest komponent orientacyjny podręcznika oraz funkcja informacyjna: *Pierwszy krok to uświadomienie przyszłym adeptom zawodu jego wielostronności i złożoności. W tym rozdziale poznamy też część preparatów i narzędzi, z którymi będziemy pracować.* [Uwaga: W większości rozdziałów w jednym z podręczników do kształcenia w zawodzie fryzjera odbiorcami czyni się kobiety, o czym świadczą formy żeńskie: *fryzjerka, fryzjerki, adeptki*].

Sporadycznie można się spotkać z takimi podręcznikami, w których autor prowadzi dialog z odbiorcą lub utożsamia się w nim, np. zapowiada treści każdego rozdziału, używając form 1 os. l.mn.: *W tym rozdziale poznamy..., Wiemy już, że (...);* odwołuje się do wspólnych z

odbiorcami – uczniami doświadczeń, np.: *Każdy z nas korzystał z komunikacji miejskiej. Zatem wiemy, że ...; byliśmy uczestnikami (...)*. Często są formy z inkluzywnym –my, np.: „przyjmijmy, że ...”; „weźmy pod uwagę”. Niekiedy zabiegi takie są stosowane niekonsekwentnie, por. *Efekty swojej pracy można sprawdzić, rozwiązując test dotyczący materiału nauczania każdego działu. Wynik tego testu określi stopień Twojego przygotowania do egzaminu (...)*.

Dialogowość zaznacza się też w budowaniu spójnego tekstu informacyjnego i strukturyzowaniu wiedzy dzięki takim zwrotom, jak: *Zaczniemy od tego, że ...; Przejdźmy teraz do ...; Przyjrzyjmy się teraz...; Jak już dowiedzieliśmy się na początku...; Z poprzednich rozdziałów pamiętamy, że...; Na zakończenie przejdźmy do* Tutaj autor „wciąga” ucznia w tok wyводу. W tym samym podręczniku znajdują się jednak rozdziały napisane innym stylem, por.: *W dalszej części rozdziału zostanie przeprowadzona szczegółowa analiza (...)*.

Bywa też tak, że jedynie we wstępie autor nawiązuje dialog z uczniami, pisząc (może nazbyt wzniośle): *Przekazuję w Wasze ręce drugi tom podręcznika (...), Książka, którą oddaję w twe ręce, ma zadanie przybliżyć ci, drogi/a czytelniku/czytelniczko, podstawowe zagadnienia z fascynującej dziedziny nauki (...)*; informuje go o zawartości podręcznika, pisząc: *Przedstawiłem (...), omówiłem (...)* i kieruje do uczniów życzenia: *Życzę Wam, abyście....* bądź wyraża swoje nadzieje (a pośrednio i życzenia dla uczniów): *Mam nadzieję, że czytanie poszczególnych rozdziałów wzbogaci cię, drogi/a czytelniku/czytelniczko, nie tylko o wiele ciekawych informacji, które będziesz mógł/mogła wykorzystać w życiu prywatnym i zawodowym, ale da ci też dużo radości.* Rozdziały natomiast są napisane mało przystępnie, stylem naukowym, z wyodrębnionymi blokami zagadnień: „Czy wiesz, że...”; „Zapamiętaj...”. Z kolei w części pt. „Zadania kontrolne” tego samego podręcznika instruktaż kierowany jest do nauczyciela, a nie do ucznia, por.: *Uczeń powinien mieć do dyspozycji odpowiednie wzory druków przygotowane przez nauczyciela (...)*.

W niektórych podręcznikach udialogizowanie jest czysto zewnętrzne, pozorne, przejawia się w zwrotach do ucznia: *Po przestudiowaniu rozdziału powinieneś umieć (...)* (tu wyliczone są umiejętności), a teksty informacyjne w tych podręcznikach są nieprzystępne dla ucznia ze względu na skomplikowaną składnię, zagęszczenie terminologiczne, mało komunikatywne objaśnienie pojęć i terminów.

Zdarza się, że autorzy cytują definicje za źródłem naukowym, a w przypisie do niego odsyłają do publikacji naukowej, np. *Proces spedycyjny jest definiowany jako uporządkowany ciąg czynności, mających na celu zorganizowanie i zapewnienie dostawy towaru od producenta do ostatecznego odbiorcy.*

W innym podręczniku definicje przytacza się z artykułów Ustawy: Prawo ochrony środowiska albo podaje się definicje za publikacją naukową, a w przypisie kieruje się uczniów do wykazu literatury podanej na końcu podręcznika, por.: *Zrównoważony rozwój jest to taki rozwój społeczno-gospodarczy, w którym następuje proces integrowania działań politycznych, gospodarczych i społecznych, z zachowaniem równowagi przyrodniczej oraz trwałości podstawowych procesów przyrodniczych w celu zagwarantowania możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb społeczności lub obywateli zarówno współczesnego pokolenia, jak i przyszłych pokoleń.*

Nadmienimy, że przytaczanie w podręczniku obszernych fragmentów ustaw lub publikacji naukowych prowadzi do braku jednolitości stylistycznej, niekiedy też błędów składniowych, a także sprawia, że tekst staje się mało czytelny, zbyt trudny, zwłaszcza dla ucznia szkoły zawodowej, por.: *Substancje lub przedmioty, które zostały zalane, rozsypane, zgubione lub takie, które uległy innemu zdarzeniu losowemu, w tym zanieczyszczeniu wskutek wypadku lub powstałe wskutek prowadzenia akcji ratowniczej (...); Za chorobę zawodową uważa się chorobę określoną w wykazie chorób zawodowych, jeżeli została spowodowana działaniem czynników szkodliwych dla zdrowia występujących w środowisku pracy lub sposobem wykonywania pracy. Wykaz chorób zawodowych zawiera załącznik do Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 30 lipca 2002 r. (Dz.U. Nr 132, poz. 1115 ze zm.) określający szczegółowe zasady postępowania w sprawach zgłaszania podejrzenia, rozpoznania i stwierdzania chorób zawodowych oraz podmiotów właściwych w tych sprawach.*

Autentyczne porozumienie z uczniem autor może osiągnąć, jeśli dostosuje werbalny sposób przekazu do możliwości poznawczych i języka odbiorcy. Uczniowie szkół zawodowych rekrutują się przeważnie spośród przeciętnych absolwentów gimnazjów. Twórcy podręczników nie zawsze pamiętają o warunku adekwatności języka przekazu do predyspozycji młodzieży. Świadczy o tym m.in. nadmiar informacji, pojęć i terminów specjalistycznych.

Większość podręczników wydawnictwa WSiP ma słowniczkę terminów, są wydawnictwa, które tych słowniczków nie zamieszczają (REA, EMPi², Materiały i Podręczniki Mariana Pietraszewskiego, Format AB). Terminów jest przeważnie kilkaset, przeciętnie na jednej stronie podręcznika pojawia się 6 pojęć lub terminów, a bywa, że jest ich 11 - 15.

Są one wyjaśniane w tekście opisowo lub za pomocą klasycznych definicji, czasem dodatkowo są wprowadzane skróty, np. las mieszany świeży (LMśw), las mieszany bagienny (LMb), bór górski (Bg) – nie wiadomo jednak, w czym te skróty uczniowi mają być przydatne.

Do niektórych podręczników wkrada się zamęt terminologiczny, gdyż część nazw jest wyjaśnianych w przypisach, a część w tekście.

Terminy, terminologia

Terminy są nazwami pojęć mającymi określone użycie w systemie pojęć danej dziedziny nauki lub techniki.

Dla efektów kształcenia zawodowego istotne jest to, czy liczba terminów zawartych w podręcznikach do poszczególnych przedmiotów jest możliwa do przyswojenia przez przeciętnego ucznia, czy też nie.

W trakcie analizy wybranych podręczników interesowały nas następujące zagadnienia:

- nasycenie terminami wybranych podręczników do różnych przedmiotów zawodowych;
- sposób wprowadzania terminów, np. definicje, omówienia, brak objaśnienia;
- dublety terminologiczne i sposób powiązania terminów obcych z rodzimymi.

Programy nauczania przedmiotów zawodowych decydują o doborze treści, o zakresie treści i terminologii natomiast decyduje autor podręcznika. Właśnie on przekazuje uczniowi wiedzę, na którą składa się system pojęć specjalistycznych, uzewnętrzniających się w postaci terminów.

Problem terminologii w podręcznikach – nie tylko do przedmiotów zawodowych – wciąż jest otwarty. Nadal pozostają bowiem do rozstrzygnięcia kwestie zdefiniowania terminu podręcznikowego – inaczej niż z pozycji fachowca, specjalisty danej dziedziny.

Brak wyraźnych wskazówek w programach nauczania przedmiotów zawodowych, odnoszących się do wzbogacania słownictwa specjalnego (zawodowego), powoduje, że autorzy podręczników dowolnie interpretują sformułowania programowe, a nauczyciele nie wiedzą, ile nowych terminów obligatoryjnie uczeń powinien opanować w ciągu roku szkolnego lub kilku lat nauki. Obserwujemy zatem przeładowanie podręczników wielu przedmiotów trudnym materiałem pojęciowym, brak korelacji pojęć i terminów między przedmiotami i nadmierne zagęszczenie terminologią. Ogromny zasób słownictwa terminologicznego w podręcznikach przekracza możliwości percepcyjne uczniów, a nierzadko i ich możliwości intelektualne. Wśród terminologii podręcznikowej są wyrazy o małej przydatności w procesie nauczania, które mają niską frekwencję w tekstach i ćwiczeniach. Ponadto – nie zawsze autorzy wyróżniają graficznie terminy konieczne do przyswojenia na danym etapie nauki.

Nadmiar terminologii sprawia, że uczeń nie zapamięta formy brzmieniowej (i literowej) poszczególnych wyrazów, ich treści znaczeniowej i zakresu użycia. Najłatwiejsze do przyswojenia są terminy jednowyrazowe, jednakże w każdej dziedzinie wiedzy występują

terminy dwuelementowe, a nawet całe grupy wyrazowe np.: *skały osadowe, silnik prądu stałego, blachy typu bake-hardening*. Ułatwić ich zapamiętanie mogą stosowane przez wydawców, nie zawsze jednak konsekwentnie, graficzne wyodrębnienia terminów – systemy znaków sygnalizujących problemy, ujęcie terminów w ramki, wpisanie ich w wykresy, schematy lub wyróżnienie innym krojem czcionki.

Dość częste jest zjawisko używania dwóch terminów dla jednego pojęcia. Autorzy podręczników starają się to sygnalizować, wprowadzając między dublety terminologiczne spójniki: *czyli, tj., albo*, np.: *tynki, czyli powłoki zewnętrzne, tynki dekoracyjne, tj. ze spoiwa organicznego*.

Najwięcej kłopotów sprawiają uczniom te terminy obce, które mają polskie odpowiedniki leksykalne (synonimy terminologiczne). Jeśli nauczyciel na lekcji wprowadzi tylko jeden termin, uczeń nie zetknie się z inną nazwą nazywającą ten sam desygnat. Okazjonalne tylko zetknięcie się z odpowiednikiem tego terminu, występującym w podręczniku, nie prowadzi do opanowania tego odpowiednika, a nawet może dezorientować uczniów, czy chodzi o nazwę innego desygnatu, czy też o synonimiczną nazwę tego samego desygnatu. Czasem autorzy umieszczają termin synonimiczny w nawiasie, ale to może dezorientować ucznia, np. wyroby wapienno-piaskowe (*silikonowe*), skóra właściwa (*corium*), kształtowanie wizerunku (*public relations i publicyty*). Nie wie on bowiem, czy terminy w nawiasach są obowiązkowe, czy fakultatywne, nie wie, czy w nawiasie jest synonim oficjalnego terminu, czy też synonim używany potocznie w języku zawodowym.

Trudne do zapamiętania są terminy – skupienia o dużej liczbie składników, a także rozbudowane wielostopniowe klasyfikacje, nie zawsze według jednolitych kryteriów. Bardzo często nie są one opatrzone żadnymi przykładami ani wyjaśnieniami lub podane egzemplifikacje nie są wyraziste, przejrzyste (brakuje charakterystyki poszczególnych grup), por. *Ogólnie oleje można podzielić na:*

- *maszynowe – do smarowania bardzo prostych mechanizmów,*
- *silnikowe,*
- *przekładniowe,*
- *hydrauliczne,*
- *specjalne.*

Do pierwszej grupy należą:

- **bawełna** – uzyskuje się ją z włókien okrywających owoce bawełny. Jest odporna na działanie kwasów, zasad, środków utleniających i redukujących oraz na wysoką temperaturę;
- **len** – pochodzi z łodyg lnu. Jest wytrzymalszy, trwalszy i oporniejszy na zabrudzenia niż bawełna, lecz ma gorsze właściwości ciepłochronne;
- **welna** – uzyskuje się ją z runa owiec, kóz, wielbłądów, lam i królików angorskich. Jest odporna na działanie kwasów, lecz wrażliwa na działanie środków alkalicznych, posiada bardzo dobre właściwości ciepłochronne, dużą wytrzymałość i odporność na gnienie;
- **jedwab** – jest wytwarzany przez gąsienice jedwabnika morwowego lub dębowego. Nadaje się do użytku bez przędzenia. Wykazuje złą przewodność cieplną i elektryczną, lepiej niż niektóre włókna znosi wysoką temperaturę, jest wrażliwy na działanie środków alkalicznych i stężonych kwasów;
- mniej popularne włókna, takie jak: juta, sisal, włókno kokosowe, trawa morska.

Często autorzy podręczników starają się przekazać jak najwięcej informacji ze swej specjalności, uważając, że właśnie w podręczniku uczeń ma znaleźć wszystko, co związane z daną dziedziną zawodową (łącznie ze specjalistyczną terminologią). Szkoda, że w podręcznikach nie różnicuje się materiału obligatoryjnego (podstawowego) i fakultatywnego (rozszerzającego), np. za pomocą różnicy kroju czcionki lub innych znaków graficznych.

Terminy w podręcznikach zawodowych są oczywiście potrzebne: mają ułatwić kontakty językowe związane z wykonywaniem zawodu. Dlatego uczeń musi nauczyć się ich używać w poprawnych połączeniach wyrazowych. Wiadomo jednak, że w środowisku zawodowym często zamiast oficjalnej terminologii używa się słownictwa środowiskowego, odznaczającego się skrótowością (uniwerbalizacja). W konsekwencji bywa też tak, że autorzy umieszczają termin synonimiczny w nawiasie, ale to może dezorientować ucznia, np. wyroby wapienno-piaskowe (*silikonowe*), skóra właściwa (*corium*), kształtowanie wizerunku (*public relations i publicyty*). Nie wie on bowiem, czy terminy w nawiasach są obowiązkowe, czy fakultatywne, nie wie, czy w nawiasie jest synonim oficjalnego terminu, czy też synonim używany potocznie w języku zawodowym.

Ewenementem są podręczniki do ogrodnictwa czy architektury krajobrazu, w których – zarówno w spisie treści, jak i w tekście głównym – występuje nagromadzenie terminów: pojawia się nazwa łacińska, jej polski odpowiednik terminologiczny (jedno- lub

dwuwyrazowy), a wreszcie potoczny synonim tego terminu, por. Gatunek: *Centaurea moschata* L. (*Amberboa moschata* (L.) DC.) – **chaber piżmowy** (chaber pachnący); RODZAJ: *Clarkia* – **klarkia** (dzierotka, marszawa); Gatunek: *Clarkia amoena* (Lehm.) A. Nelson et MacBryde – **klarkia wdzięczna** (dawniej: *Godetia grandiflora* Lindl. – godecja wielokwiatowa). Dodajmy, że w podręczniku nie ma wykazu stosowanych skrótów ani też informacji o wymowie.

Na utrwalenie terminu wpływałoby wielokrotne powtarzanie go w różnych kontekstach (np. w poleceniach do ćwiczeń, komentarzach np. do rysunku czy wykresu), przy okazji wprowadzania innych wiadomości, z którymi ten termin się łączy. Tymczasem w podręcznikach nowo wprowadzone terminy rzadko pojawiają się ponownie w tekście odautorskim i równie rzadko wykorzystywane są w materiale ćwiczeniowym.

Jedynie 1/3 analizowanych podręczników ma skorowidz (indeks, wykaz) problemów i pojęć; można się na tej podstawie zorientować w zasobie wprowadzanej terminologii; bywa, że liczba pojęć dochodzi do 360 (np. w podręczniku „Praktyczna elektrotechnika ogólna”), ale autorzy wyszczególniają też w skorowidzu terminologii, nazwy będące w powszechnym obiegu, np. *domofon, pralka, bojler, żelazko z nawilżaczem obok specjalistycznych nazw typu: rezystor, miernik mocy, moment obrotowy, układy sieciowe, układy scalone* itp. W innym podręczniku („Środowisko i gospodarka”, WSiP) pojawiają się używane w specjalistycznym znaczeniu wyrazy: *pył, katalog, uszkodniki, odpady* itp.).

Już wstępna analiza podręczników prowadzi do wniosku, że konieczne jest ustalenie kryteriów doboru terminów specjalnych w programach i podręcznikach do kształcenia zawodowego.

Badania sondażowe

Badania sondażowe ujawniły, że uczniowie nie opanowali znacznej liczby terminów lub opanowali je w słabym stopniu. Świadczy o tym fakt, że nie radzą sobie z precyzowaniem znaczeń terminów, które poznali (nie odróżniają cech istotnych od cech drugorzędnych), łatwiej zapamiętują terminy krótsze, a terminy-skupienia często skracają do jednego składnika, zazwyczaj nie kojarzą terminów synonimicznych.

Zachodzi zatem potrzeba przeprowadzenia szerszych badań dotyczących terminologii w podręcznikach kształcenia zawodowego oraz ich znajomości przez uczniów, gdyż analiza wybranych podręczników wskazała tylko symptomy zjawiska i nie objęła całości zagadnienia.

Na podstawie masowych badań będzie można ustalić minimum terminologiczne, które powinno się znaleźć w podręcznikach do poszczególnych przedmiotów zawodowych.

Należy pamiętać, że wartość słownictwa fachowego w podręcznikach liczy się o tyle, o ile jest ono przyswojone przez uczniów. Dlatego warto byłoby w przyszłości podjąć badania nad percepcją treści podręczników kształcenia zawodowego, a zwłaszcza nad opanowaniem terminologii, choć wiadomo, że uczniowie zdobywają wiedzę terminologiczną nie tylko za pośrednictwem podręczników. Dużą rolę odgrywają słowniki specjalne, encyklopedie, objaśnienia nauczyciela i instruktora na zajęciach warsztatowych (praktyka zawodowa). Aby precyzyjnie określić, jak czynniki pozaszkolne wpływają na oswojenie z terminologią: oficjalną i nieoficjalną (środowiskowym słownictwem zawodowym), trzeba by przeprowadzić odrębne badania.

Przeprowadzony sondaż wykazał także, że uczniowie nie orientują się w tekstach podręczników, nie potrafią odszukać potrzebnej informacji, gdyż korzystają z podręczników okazjonalnie; w ogóle nie znają nazwisk autorów podręczników.

Młodzież ma krytyczny i raczej niechętny stosunek do podręczników; swój niechętny stosunek uczniowie uzasadniają zbyt zawiłym, trudnym językiem przekazu wiadomości, encyklopedycznych ujęciem treści oraz nieprzystawalnością do potrzeb praktyki zawodowej.

Zdaniem uczniów podręczniki do przedmiotów zawodowych są kompendium wiedzy dla fachowców, zbyt dużo w nich teorii, a zbyt mało odwołań do działań praktycznych.

Pytania i polecenia w podręcznikach

Funkcja transformacyjna (operacyjna) i sprawdzająca znajduje odzwierciedlenie w bloku pytań i poleceń umieszczonych na końcu rozdziału lub podrozdziałów. Są one wyodrębnione graficznie i w różny sposób zatytułowane, np. *Sprawdź swoją wiedzę*, *Zadania*, *Zadania kontrolne*, *Pytania kontrolne*, *Ćwiczenia*, *Pytania i polecenia* (ten tytuł jest najczęstszy), a nawet *łamigłówki*; a także *Przemyśl i przedyskutuj* (choć pytania czasem nie stawiają problemu do dyskusji, np. *Co składa się na administrację (...)*, *Jaką funkcję pełni ministerstwo?*). Większość zadań polega na reprodukcji wiedzy (*Co wiesz o...*), rzadziej wymaga rozwiązania problemu. Liczba pytań jest różna w poszczególnych podręcznikach (od 3-4 do 19; przeciętnie 5-7), kuriozalnie dochodzi do 70. Dobrze by było zamieszczać zadania bezpośrednio po podrozdziałach, jeśli objętość całego rozdziału jest znaczna (np. rozdział składa się z 10 podrozdziałów). Zazwyczaj uczeń gotowe odpowiedzi na postawione pytania odnajdzie w tekście informacyjnym. Są to pytania o istotę pojęcia zjawiska (*Co to jest...*, *Co to są...*), cechy (np. urządzeń, materiałów): *Jaki jest...*, *Z czego się składa...*, o przeznaczenie i funkcję: *Do czego służy...*, sposób wykonania lub działania, np. *Jak jest zbudowany...*, *W jaki sposób działa*, rzadziej – o przyczynę stanu, zjawiska (*Dlaczego? Czym jest spowodowane...*), zasady postępowania (*O czym należy pamiętać...*). Wśród poleceń najczęstsze są: *opisz* (np. mechanizmy, urządzenie), *wymień*, *wymień i wyjaśnij zadania...*, *narysuj*. Zdarzają się jednak pytania/zadania niefunkcjonalne, o wątpliwej przydatności dydaktycznej, por. *Pewien praktykant ma tyle samo kolegów co koleżanek. Jego koleżanki mają dwa razy więcej kolegów niż koleżanek. Ilu mężczyzn i ile kobiet jest zatrudnionych w salonie fryzjerskim?*

W niektórych podręcznikach pojawiają się ciągi pytań inicjowane tym samym operatorem, np.: *Jaki... Jak... Omów...*, *Dobierz...*, *Na czym polega...*, por.: 1. *Na czym polega ochrona środowiska?*, 2. *Na czym polega ochrona powietrza?*, 3. *Na czym polega ochrona wód?*, 4. *Na czym polega ochrona powierzchni ziemi?*; 1. *Co to jest pierwsza pomoc?*, 2. *Jakie są główne cele udzielania pierwszej pomocy?*, 3. *Jakie znaczenie ma prawidłowe udzielenie pierwszej pomocy?*, 4. *Jakie stany zagrożenia zdrowia lub życia mogą powstać w wyniku wypadku w pomieszczeniach lub poza nimi?*, 5. *Jakie są obowiązki pracodawcy w sytuacji, gdy wystąpi możliwość zagrożenia dla zdrowia lub życia?*, 6. *Jakie są typowe stany zagrożenia zdrowia lub życia?*, 7. *Kto jest zobowiązany udzielić pierwszej pomocy w zdarzeniu, w którym stan zdrowia lub życia innej osoby są zagrożone?*, 8. *Jakie są prawa świadka zdarzenia, w którym stan zdrowia lub życia innej osoby są zagrożone?*, 9. *Jakie zasady obowiązują podczas udzielania pierwszej pomocy?* Wywołuje to monotonię, nie

sprzyja uaktywnianiu różnych operacji myślowych, nie rozwija umiejętności rozwiązywania problemów, argumentowania, uzasadniania, sprowadza się do przytoczenia wiedzy encyklopedycznej. Niefunkcjonalne są również pytania o rozstrzygnięcie (Czy..., np.: *Czy można skrócić okres wypowiedzenia?*, *Czy można zatrudniać nieletnich?*, *Czy w Twoim sklepi były prowadzone badania marketingowe?*) oraz pytania alternatywne (Czy..., czy..., np.: *Czy warto sadzić rośliny jednoroczne, czy byliny?*). Zdarza się też, że w podręcznikach, po zakończeniu kolejnych rozdziałów, pojawiają się niemalże identyczne pytania i polecenia, np.: *Omów różne możliwości zastosowania roślin jednorocznych*, *Omów różne możliwości zastosowania bylin*;

W pytaniach i poleceniach autorzy używają form 2 os. l. p. trybu rozkazującego, np. *Jakie znasz...*, *co wiesz o...*, *wskaz*, *wyjaśnij*; sporadycznie posługują się formami bezosobowymi typu: *O czym należy pamiętać...*, *Co powinno się zrobić*, *by...*, *Czego należy używać do...*. Zdarzają się też konstrukcje analityczne z czasownikiem *dokonaj*, por. *Dokonaj podziału materiałów instalacyjnych*; *Dokonaj obliczeń (...)*; *Dokonaj klasyfikacji rysunków technicznych*. W żadnym podręczniku nie zauważyliśmy form służących złagodzeniu imperatywności sformułowań, np. *Spróbuj opisać...*, *Postaraj się dokładnie przedstawić*.

Często pytania i polecenia sformułowane są mało precyzyjnie, niefortunnie i niezręczne, np. *Omów budowę patelni*; *Dobierz środki do zmywania naczyń*; *Co rozumie się pod pojęciem metale?*; *Co rozumie się pod pojęciem środków pracy?*; *Opisz optymalny wygląd zewnętrzny fryzjera*; *Wyjaśnij na przykładzie, w jaki sposób, dobierając nieodpowiednie słownictwo, można zrazić do siebie klienta*, *Wyjaśnij znaczenie pojęcia wymagania klientów podczas konsultacji*; *Co oznacza pojęcie „metoda kanapki”?* *Kiedy można ją stosować?*

Pytania i polecenia nie są wolne od różnego typu błędów wewnętrznojęzykowych (przede wszystkim składniowych i stylistycznych, rzadziej frazeologicznych, wyrazowych i fleksyjnych) i zewnętrznojęzykowych (przede wszystkim w przestankowaniu), por.: *Wpłaty na jakie fundusze obejmują ubezpieczenia społeczne?*, *Poznań, Janów Podlaski, Nowy Jork – co wspólnego dotyczy tych miejscowości?*, *Sporządź listę przedsiębiorstw transportowych w rejonie miejsca Twojego zamieszkania (pracy, nauki) w oparciu o własne informacje, a także pozyskane z reklam prasowych, Internetu, książki telefonicznej według wzoru*, *W jakim miejscu najlepiej umieszczać logo firmy?*, *Co to jest format rysunku; jak je dzielimy?*, *Pomiar kąta w terenie wynosi 45 gradów. Oblicz ile to stopni*, *Zaprojektuj i dobierz materiały do wykonania ławki ogrodowej*, *W jaki sposób wpływają nawozy zielone na właściwości gleby?*, *Określ zależności pomiędzy nawożeniem, a plonem roślin ogrodniczych*, *Jakich materiałów*

budowlanych należy użyć do wykonania takich elementów budynku jak: fundamenty, ściany, dach?, Co rozumiesz pod pojęciem środków pracy?, Wyjaśnij co oznaczają pojęcia harmonia i równowaga?, Twoja szefowa sprawdza świeżo wykonaną przez ciebie fryzurę. Stwierdza, że linia prowadząca jest nierówna. Zastanów się, jakie mogłaś popełnić błędy?, Stosowanie jakich środków pomaga zapobiegać łamliwości i kruchości kości?, Posługując się ankietą przeprowadź ocenę stanu skóry koleżanki.

Komponent orientacyjny: spisy treści, tytuły i podtytuły, przypisy i bibliografia

Funkcja informacyjna sygnalizowana jest często na awersie strony tytułowej i we wstępach do wielu podręczników. Zamieszcza się tam wiadomości o zakresie omawianego w podręczniku materiału, a jeśli podręcznik jest przedrukiem z wydania obcojęzycznego – wzmianki o przystosowaniu do polskiego systemu terminologicznego itp.

Większość podręczników cechuje przejrzysta konstrukcja zewnętrzna – podział na rozdziały (lub części) i podrozdziały, wyodrębnione za pomocą tytułów oraz zróżnicowane graficznie. Bywa, że tytuły rozdziałów i podrozdziałów nie pełnią dobrze funkcji informacyjnej (i motywacyjnej jednocześnie) – pojawiają się w nich terminy, których wyjaśnienie uczeń znajduje dopiero w dalszych partiach rozdziału, albo terminy w ogóle niepotrzebne, np.: *Prawdopodobieństwo, czyli kłopoty z myśleniem probabilistycznym; Wywiad z klientem (anamneza), Brzytwa tradycyjna i o wymiennych ostrzach tzw. sifter*.

Charakterystyczną cechą większości podręczników jest współwystępowanie kodu werbalnego i niewerbalnego (rysunków, schematów, wykresów, reprodukcji, zdjęć), podporządkowanych przekazom informacyjnym nie jest wystarczający aparat odsyłaczy do rysunków czy tabel, np. tabele i rysunki są ponumerowane, mimo że nie zawsze występują w bezpośrednim sąsiedztwie przekazu werbalnego, np. tekst informacyjny podręcznika odsyła do rysunku na okładce książki.

Skoro celem procesu nauczania przedmiotów zawodowych jest kształcenie specjalistów w danej dziedzinie, potrzebne staje się dołączanie bibliografii. Zazwyczaj zamieszczona w podręcznikach do kształcenia zawodowego bibliografia (od kilkunastu do kilkudziesięciu pozycji) uwzględnia nie tylko podstawowe (np. encyklopedyczne opracowania), ale też publikacje naukowe (w tym czasopisma fachowe, opracowania obcojęzyczne), mało przystępne dla ucznia. Jeśli wybrane spośród tych publikacji pozycje miałyby być przydatne uczniowi i spełnić funkcję samokształceniową, autorzy powinni zamieścić w podręczniku dodatkowe problemy, które zainteresują ucznia i będą wymagać zapoznania się z literaturą pozapodręcznikową.

Coraz częściej zdarza się też, że autorzy podręczników odsyłają uczniów do odpowiednich stron internetowych. O ile wykaz stron poszczególnych firm bądź stron, na których uczeń może znaleźć materiały informacyjne różnych przedsiębiorstw, jest uzasadniony, o tyle poważne wątpliwości budzi podawanie stron internetowych (zamiast pozycji książkowych), z których treścią uczeń ma się zapoznać, by zdobyć konkretną wiedzę przedmiotową. Niekiedy w bibliografii pojawia się jedynie zapis: *Internet*.

Najczęściej bibliografia podawana jest na końcu podręcznika. Sygnalizują jej pojawienie się nagłówki: *Literatura, Literatura przedmiotu, Literatura zalecana, Bibliografia*. Rzadko autorzy motywują jej wprowadzenie do podręcznika. Jeżeli jednak taka informacja pojawia się, to jest podana we wstępie lub w zakończeniu, por.: *W całym podręczniku powołuję się też na literaturę, z której zaczerpnięte zostały konkretne badania czy teorie [...]. Pełne dane wraz z tytułem książki i wydawnictwem znajdziesz zawsze na końcu podręcznika (z działu: Od autorki); Zachęcam cię do zajrzenia do innych jeszcze książek z psychologii. Poniżej zamieszczam tytuły książek, na które powoływałam się w tym podręczniku, a także dodatkowo jeszcze inne pozycje z psychologii, które są warte przeczytania.*

Niezmiernie rzadko wykazy bibliografii umieszczane są po każdym rozdziale. Wówczas zazwyczaj wyróżnione są graficznie (ramka, inna czcionka), często poprzedzone nagłówkiem typu: *Więcej dowiesz się, sięgając po książkę...; Warto przeczytać....*

Zauważamy, że nie zawsze starannie przygotowane są opisy bibliograficzne – zapisy są niejednolite, nieprecyzyjne, wiele w nich błędów interpunkcyjnych i literowych (np. INFORMATOR dla prowadzących działalność gospodarczą – 2008 i Nr 1 (104) STYCZEŃ 2009, Wydawnictwo MIRIAM; Pawlak A., *Oświecenie miejsc pracy we wnętrzach – nowa norma oświetleniowa, Bezpieczeństwo pracy 10/2004; Kofta, T. Szustrowa (red.) Złudzenia, które pozwalają żyć. W-wa: PWN.*).

Równie liczne błędy pojawiają się w przypisach. Oprócz błędów w przestankowaniu i błędów graficznych, pojawiają się błędy ortograficzne (zwłaszcza w zapisie nazw różnego rodzaju dokumentów i aktów prawnych, por. *Dz.Ust. Nr 231; Dz.U. z 1998 Nr 21, Poz. 94; porównaj informacje zawarte w kodeksie pracy, dział szósty, rozdział drugi...*). Nie wszystkie przypisy są precyzyjne i jednoznaczne, niekiedy brakuje w nich niezbędnych informacji (np. wyjaśnia się znaczenie obcojęzycznego terminu, ale nie podaje jego wymowy). Najczęściej autorzy podręczników sięgają po przypisy bibliograficzne (opisy dokumentów, z których pochodzą informacje lub cytaty). Rzadziej po przypisy rzeczowe (wyjaśnienia i komentarze do tekstu zasadniczego) i słownikowe (znaczenia terminów, skrótów, skrótowców). A przecież przypisy pełnią ważne funkcje dydaktyczne – informacyjną (mogą pomóc uczniowi w zrozumieniu tekstu głównego) i samokształceniową (odsyłają ucznia do źródeł, mogą bogacić jego zasób leksykalny, udzielać wskazówek poprawnościowych, na przykład dotyczących wymowy bądź odmiany).

Niektórzy autorzy decydują się na zastosowanie w podręczniku tzw. przypisów amerykańskich, które są włączane bezpośrednio do tekstu głównego. Wydaje się nam, że w książkach dla ucznia powinno się z tego typu przypisów zrezygnować, utrudniają one

uczniowi odbiór tekstu i mają znacznie mniejszą wartość dydaktyczną. Tylko raz, w części wstępnej podręcznika, znaleźliśmy informację, jak z tych przypisów uczniowie powinni korzystać (por. *W całym podręczniku [...] podaję w nawiasie nazwisko autora i rok publikacji (np. Aronson, 1995) Pełne dane [...] znajdziesz [...] w części „Literatura”. Przykładowo dowiesz się tam, że „Aronson, 1995”, to „Aronson E. (1995). Człowiek istota społeczna. Warszawa: PWN).*

Ortografia i interpunkcja

W analizowanych podręcznikach odnotowałyśmy błędy zewnątrzjęzykowe: ortograficzne i interpunkcyjne.

Błędy ortograficzne nie są częste, jednak niektóre powtarzają się. Przede wszystkim autorzy podręczników mają trudności z poprawnym (bądź konsekwentnym) zapisem ortogramów motywowanych zasadą konwencjonalną. Podręczniki nie są też wolne od błędów literowych (np. *potrzebne, koalin, rzesza, odechowe*), mających niekiedy konsekwencje gramatyczne lub ortograficzne, np.: *Urządzeniami służącym [zamiast: służącymi] do wbijania pali [...] są kafary, Rzadko spotyka sie...., Przyciąć pod katem [zamiast: pod kątem], Wystarczy jeden lir... [zamiast: litr]*.

Wśród błędów ortograficznych najczęstsze dotyczą pisowni łącznej i rozłącznej (np.: przedrostków *ultra-, super-, auto-*, por.: *ultra nowoczesny, ultra mocny, super trwała, super skręt, auto przekaz, auto serwis, auto-servis*; pisowni zestawień, w których pierwszy człon jest przysłówkiem, a drugi imiesłowem przymiotnikowym lub przymiotnikiem określanym przez ten przysłówek, por.: *nowoutworzony, nowowprowadzony, nowoprzyjęci, małowydajny, świeżomalowany, wysokowykwalifikowany*), skrótów i skrótowców (*w/w, j/w, w/g, Nr, Dz.Ust. Nr, W-wa., K-ków*), pisowni z łącznikiem lub bez łącznika (np. *oczy zielono-szare, oczy niebiesko-szare, kosmetyki kolorowe-upiększające ,lodówka-zamrażarka*), użycia wielkich liter (np. *w Piecach akumulacyjnych z rdzeniem stałym*), pisowni *nie* z różnymi częściami mowy (np.: *nie wykonanie, nie przestrzeganie, nie robotnik, nie nadające się, nie akceptowany*) oraz zakończeń *-i, -ii, -ji* (*na lini cięcia, wymaga to akceptacji klienta*).

Znacznie częściej niż błędy ortograficzne pojawiały się w analizowanym materiale błędy w przestankowaniu. Autorzy pomijają zazwyczaj odpowiednie znaki interpunkcyjne, rzadziej wprowadzają znaki przestankowe zbędne lub stosują je w złej funkcji (średniki).

Odnotowałyśmy przede wszystkim:

- pomijanie przecinka bądź przecinków w wypowiedzeniach z imiesłowowym równoważnikiem zdania;
- pomijanie drugiego przecinka w wypowiedzeniu z członem wplecionym (wtrąconym);
- pomijanie przecinka przed spójnikami przeciwstawnymi, wynikowymi, synonimicznymi;
- opuszczanie przecinka przed zaimkiem *jaki* (*jaka, jakie...*);

- stawianie przecinka przed spójnikiem *a*, który wystąpił w połączeniu w przyimkiem *między* lub *pomiędzy*;
- pomijanie przecinka przed spójnikiem *jak* wprowadzającym wyliczenie i wyszczególnienia;
- pomijanie przecinka przed drugim członem spójnika złożonego (*zarówno...*, *jak i...*);
- rozdzielanie przecinkiem połączeń: *mimo że*, *pomimo że*, *zwłaszcza że*, *jako że*;
- stawianie dwukropka po skrócie, po którym należy postawić kropkę (*np.*; *wg.*);
- brak kropki po skrócie, po którym należy ją postawić, lub postawienie kropki po skrócie, po którym jej się nie stawia (por. *np.*, *tj.*, *ww.*, *jw.*, *wg.*, *ur.*);
- oddzielanie średnikiem członów nierównorzędnych pod względem logiczno-składniowym;
- brak dwukropka przed wyliczeniem szeregowym;
- nierozdzielanie przecinkiem wypowiedzi składowych w zdaniu złożonym, w którym człon podrzędny stoi przed nadrzędnym;
- rozdzielanie przecinkiem określeń odnoszących się do imiesłowego równoważnika zdania (*np. wykorzystując*, *krok po kroku*);
- stawianie kropki po każdej literze skrótowca (*Z.U.S.*, *R.P.*);
- pomijanie myślnika zamykającego przy wypowiedzeniu wtrąconym.

Wnioski

Już przed kilkudziesięciu laty pojawiały się propozycje zmiany koncepcji podręczników do przedmiotów zawodowych, a nie tylko doraźnego ich modernizowania. Koncepcje takie można wypracować w zespole złożonym z ekspertów danej dziedziny i dydaktyków oraz nauczycieli praktyków. Do tej pory twórcami podręczników byli kompetentni znawcy dyscypliny specjalistycznej, nieorientowani lub słabo zorientowani w zasadach dydaktyki i nieznający poziomu rozwoju intelektualnego oraz językowego młodych odbiorców. Zmianie koncepcji powinny towarzyszyć refleksje nad językiem podręcznika – jako środkiem przekazu treści specjalistycznych. Z naszych wycinkowych badań wynikają następujące uwagi postulatywne:

- 1) Trzeba ustalić kryteria doboru i zakresu terminów specjalistycznych w programach i podręcznikach przeznaczonych do nauki przedmiotów zawodowych.
- 2) W zasobie leksykalnym podręczników należy ograniczyć liczbę terminów specjalistycznych: pozostawić terminy niezbędne, możliwe do przyswojenia przez przeciętnie zdolnego ucznia; trzeba dopasować liczbę terminów do rzeczywistych potrzeb uczniów.
- 3) W warstwie informacyjnej podręcznika uwzględniać treści wyselekcjonowane, niezbędne; treści fakultatywne można pozostawić w podręczniku, ale odpowiednio je wyodrębnić (wprowadzić inną czcionkę, pogrubienie, apłę).
- 4) Ograniczyć słownictwo synonimiczne (dublety terminologiczne) i dokładnie objaśniać wyrazy polisemiczne.
- 5) W każdym podręczniku zamieszczać indeksy obligatoryjnych terminów. Pożyteczne byłoby też zamieszczanie słowniczków terminów kluczowych.
- 6) Definicje pojęć i objaśnienia terminów formułować zwięźle i przystępnie, poprawnie pod względem merytorycznym i formalnym (logicznym i językowym), w formie twierdzącej, wskazywać na cechy znaczące terminów.
- 7) Poglądowe środki nauczania (rysunki, wykresy, ilustracje) „obudować” zwięzłymi opisami i przejrzystymi legendami, a spis rysunków umieścić na końcu podręcznika.
- 8) Wykazać większą troskę o komunikatywność tekstu podręcznika (m.in. unikać nadmiernie rozbudowanych konstrukcji składniowych, nominalizacji stylu, zagęszczenia terminologią długich okresów syntaktycznych). Dostosować język

podręcznika do możliwości percepcyjnych ucznia (zadbać o odpowiednie indeksy czytelności tekstu).

- 9) Przywiązywać większą wagę do poprawności językowo-stylistycznej, interpunkcyjnej i ortograficznej tekstów.
- 10) Zarówno w warstwie informacyjnej, jak i ćwiczeniowej uwzględniać zasadę stopniowania trudności oraz łączenia teorii z praktyką; nowo wprowadzane terminy należy nie tylko objaśniać, umieszczać w czytelnych kontekstach, ale stosować je w pytaniach i poleceniach do ćwiczeń w celu utrwalenia w pamięci ucznia i wykorzystania w działaniach.
- 11) Urozmaicać ćwiczenia w podręcznikach tak, by wymagały różnych operacji umysłowych (nie tylko reprodukcji wiedzy, ale i jej praktycznego zastosowania w sytuacjach typowych i problemowych), zróżnicować polecenia tak, by dawały nauczycielowi możliwość indywidualizowania pracy w zespołach uczniowskich; wykazać więcej troski o precyzję sformułowań w poleceniach do zadań i ćwiczeń.
- 12) Opracować nowe zasady pracy nad podręcznikiem; korzystna byłaby praca zespołowa: specjalistów danej dziedziny i konsultantów (nauczycieli praktyków).
- 13) Zobligować zarówno autorów oraz wydawców, jak i recenzentów podręczników do kształcenia zawodowego do obliczania indeksu czytelności tekstu.

Postulaty pod adresem MEN

Warto dołożyć starań o to, by terminologia z zakresu kształcenia poszczególnych przedmiotów zawodowych doczekała się rzetelnego opracowania. MEN w porozumieniu z Komitetem Terminologii PAN mógłby ustalić liczbę terminów i ich definicje, które należy wprowadzić w podręcznikach, biorąc pod uwagę zgodność pojęć i terminów z terminologią naukową oraz możliwości percepcyjne uczniów. Takie ustalenia wydają się nam konieczne, by zapobiec przerostowi terminologicznemu w podręcznikach i brakowi powiązań między terminologią stosowaną w różnych podręcznikach do tego samego przedmiotu.

Warto byłoby powołać Komisję do oceny podręczników szkolnych kształcenia zawodowego na wzór Komisji do oceny podręczników kształcenia w zakresie przedmiotów ogólnych, działającą przy PAU. Komisja taka poddawałaby analizie i ocenie podręczniki już funkcjonujące w szkole, wyróżniała podręczniki najlepsze i wnioskowała o wycofanie z użytku szkolnego podręczników niespełniających dobrze funkcji dydaktycznych (m.in. z powodu niekomunikatywności języka).

Potrzebne są dalsze badania nad podręcznikami do kształcenia zawodowego, uwzględniające m.in. zagadnienia korelacji międzyprzedmiotowej (zbadanie, czy w podręcznikach z dziedzin pokrewnych nie są powtarzane te same problemy i to samo słownictwo fachowe).

Bibliografia

1. S. Gajda: *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole 1990.
2. S. Gajda: *Współczesna polszczyzna naukowa. Język czy żargon?* Opole 1990.
3. S. Gajda: *Styl naukowy*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Tom 2.: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Wrocław 1993, s. 180 – 183.
4. S. Gajda, A. Słodzińska: *Struktura językowa podręcznika*, [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj – dziś – jutro*. Praca zbiorowa pod red. B. Chrzastowskiej. Poznań 1991, s. 117–135.
5. K. Gąsiorrek: *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Pod red. L. Gilowej i E. Polańskiego. Katowice 1990, s. 125-145.
6. K. Gąsiorrek: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*, [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*. Praca zbiorowa pod red. B. Chrzastowskiej. Poznań 1991, s. 137-145.
7. K. Gąsiorrek: *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I-III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – Koncepcje, funkcje, język*. Pod red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 97-108.
8. W. Kojs: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975.
9. B. Koszewska: *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*. Warszawa 1973.
10. C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1978.
11. C. Kupisiewicz, Z. Matulka: *Nowoczesny podręcznik. Problemy, propozycje, badania*. „Studia Pedagogiczne” 1976, z. XXXVI.
12. C. Łachut: *Słownictwo terminologiczne w podręcznikach do przedmiotów zawodowych w technikum mechanizacji rolnictwa*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 4. Pod red. J. Krama i E. Polańskiego. Katowice 1982, s. 137-160.
13. T. Mosiek: *Podręczniki 2000/01. Raport*. Tom VI z serii „Raporty”. Warszawa 2000.
14. B. Niemiec: *Możliwości zastosowania metod językoznawstwa statystycznego w badaniach na podręczniku*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 4. Pod red. J. Krama i E. Polańskiego. Katowice 1982, s. 161-176.

15. J. Nocoń: *Jak w podręcznikach do języka polskiego „rozmawia się” z uczniem*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Pod red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 15-28.
16. W. Okoń: *Funkcje i treść podręczników szkolnych*, [w:] *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996.
17. T. Parnowski (red.): *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Warszawa 1973.
18. T. Parnowski: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976.
19. H. Półchłopek: *Słownictwo terminologiczne podręczników języka polskiego dla klas V-VIII szkoły podstawowej*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 3. Pod red. J. Krama i E. Polańskiego. Katowice 1980, s. 193-219.
20. H. Synowiec: *Podręcznik w pracy lekcyjnej*. „Język Polski w Szkole” 1993/1994, z. 6.
21. B. Sigurd: *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. Warszawa 1975.
22. B. Skowronek: *Kształtowanie sprawności komunikacyjnej młodzieży na tle przemian współczesnej kultury i języka*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*. Pod red. Z. Urygi i M. Sienko. Kraków 2005, s. 66-75.
23. E. Stawowy, *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*. Kraków 1995.
24. J. Skrzypczak: *Wokół pojęcia modelu – wzoru podręcznika i jego odwzorowania*. „Edukacja Medialna” 1990, z. 3,
25. A. Wolański: *Siedem kanonów stylu komunikatywnego, czyli jak pisać, by czytano chętnie i powszechnie*, [w:] *Polszczyzna na co dzień*. Red. M. Bańko. Warszawa 2006, s. 1-27.
26. J. Wójtowicz: *Opracowanie przez uczniów liceum terminów zapożyczonych występujących w podręcznikach języka polskiego*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 11. Pod red. E. Polańskiego. Katowice 1991, s. 40-50.
27. J. Wójtowicz: *Terminologia zapożyczona w praktyce szkolnej liceum*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Pod red. L. Gilowej i E. Polańskiego. Katowice 1990, s. 108-124.
28. M. Zarębina, *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży*, „Socjolingwistyka 1. Polityka Językowa”. Katowice 1977, s. 98-107.
29. D. D. Zujew: *Podręcznik szkolny*. Warszawa 1986.
30. U. Żydek-Bednarczuk: *Słownictwa z zakresu motoryzacji we współczesnym języku polskim*. Katowice 1987.

