

RYSZARD JEDLIŃSKI

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Recenzja: Paweł Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*¹

Wśród wielu prac z dziedziny dydaktyki literatury recenzowana książka jest pierwszą publikacją rozważającą skomplikowane problemy aksjologiczne w podręcznikach szkolnych.

Przedmiotem badań autora stały się podręczniki do gimnazjum wydane po reformie oświaty z 1998 r. i dostosowane do Podstawy programowej z 1999 r. Już na wstępie chciałbym podkreślić, iż przedsięwzięcie badawcze imponuje bogactwem eksplorowanego materiału – analiza aksjologiczna dwunastu kompletów podręczników to tytaniczna praca dla jednego badacza, wymagająca przy tym odpowiednich kompetencji merytorycznych i metodologicznych. Ze względów dydaktycznych tego typu badania mają jednak głęboki sens, gdyż podręczniki, jak słusznie dowodzi Paweł Sporek, stwarzają nauczycielom i uczniom różne możliwości wnikania w rozmaite przestrzenie aksjologiczne, stając się pośrednikami w wielości spotkań gimnazjalistów z wartościami.

Ta wartościowa rozprawa dzieli się kompozycyjnie na dwie zasadnicze części, przy czym w pierwszej z nich, zatytułowanej *Aksjologiczne podstawy dydaktyki literatury*, znajdują się trzy rozdziały dotyczące kolejno – kategorii wartości, metodologii badań i roli podręcznika jako narzędzia służącego edukacji aksjologicznej. W drugiej części – *Podręcznik literacko-kulturowy jako narzędzie konfrontowania ucznia ze światem wartości* – bezpośrednio nawiązującej do tytułu rozprawy, także uwzględniono trzy rozdziały poświęcone wartościom moralnym, estetycznym oraz społeczno-kulturowym. Rozważania o owych kategoriach wartości są oparte na wnikliwej analizie materiałów empirycznych, które obejmują obraz świata wartości prezentowany w wybranych podręcznikach gimnazjalnych z lat 1999–2005. Na szczególną uwagę zasługuje autorskie przeświadczenie edukacyjne o konieczności zachowania podmiotowości ucznia w procesie realizacji działań wychowawczych,

¹ P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, 320 ss.

a przede wszystkim o „zachowanie szacunku dla wolności ucznia, niezależności jego myślenia i dokonywanych przez niego wyborów aksjologicznych” (s. 14). Ta szlachetna z wychowawczego punktu widzenia idea jest wyeksponowana w całej rozprawie.

Podbudowę teoretyczną pracy stanowią syntetyczne, umiejętnie sprofilowane rozważania na temat kategorii wartości w ujęciu filozoficznym, psychologiczno-pedagogicznym i społecznym. Z tych też punktów widzenia są rozpatrywane takie terminy, jak *wartość*, *wartościowanie* i *hierarchie wartości*, a w ich kontekście sytuują się odwołania i oceny różnych typologii wartości. Zagadnienia dotyczące teorii wartości autor z powodzeniem przekłada na język dydaktyki i wysuwa konkretne postulaty metodyczne.

Aby uzyskać rozeznanie na temat preferowanych przez dzieci i młodzież wartości w okresie ostatnich trzydziestu kilku lat, badacz dokonał interesującego przeglądu badań nad wartościami, przeprowadzonych przez znanych psychologów, pedagogów i dydaktyków w poszczególnych okresach. Rozpoznanie wartości szczególnie cenionych przez owe grupy młodocianych odbiorców słusznie uznał autor za niezbędne w celu uzyskania świadomości kontekstu, w jakim rozwijała się refleksja nad treściami wpisywanymi do podręczników, a także w trosce o to, aby mieć punkt odniesienia dla badań własnych dotyczących problemów aksjologicznych, które były uwzględnione w podręcznikach języka polskiego do gimnazjum. To właśnie sposoby prezentacji wartości i związane z nimi możliwości realizacji działań wychowawczych określają ich przydatność i skuteczność w procesie szkolnej edukacji aksjologicznej.

Z zasygnalizowaną powyżej problematyką wiąże się kwestia ustaleń metodologicznych recenzowanej rozprawy. Autorowi zależało nie na wyeksponowaniu wiedzy o wartościach, ale na przedstawieniu sposobów jej przekładu na proponowane rozwiązania problemów wychowawczych w podręcznikach i możliwości ich sfunkcjonalizowania na lekcjach języka polskiego. Musiał więc ocenić rolę poszczególnych elementów strukturalnych podręczników w wymiarze aksjologicznym, a więc i w perspektywie wcielania w życie różnych koncepcji wychowawczych. Taki zamysł metodologiczny należy wysoko ocenić, gdyż jest on nie tylko ambitny, ale w praktycznej realizacji pociąga za sobą skomplikowane badania wymagające dużej wiedzy z różnych dyscyplin nauki, głównie aksjologii, pedagogiki, psychologii, metodyki oraz metodologii badań pedagogicznych i dydaktycznych.

Z wielości podręczników gimnazjalnych na rynku wydawniczym autor wyselekcjonował, co już odnotowałem, według trafnie przyjętych kryteriów dwanaście kompletów podręczników, które poddał gruntownej i wielostronnej analizie obejmującej najważniejsze elementy struktury książki, w tym kształt i tytułaturę poszczególnych części rozdziałów czy też podrozdziałów, teksty literackie i kulturowe, obudowę dydaktyczną oraz różne elementy związane z formułą edytorską.

Bogactwo eksplorowanego materiału zmusiło autora do ograniczenia perspektywy spojrzenia na wartości w analizowanych podręcznikach do trzech kategorii

wartości: estetycznych, etycznych oraz społeczno-kulturowych. Powyższy wybór wartości był determinowany przede wszystkim potrzebą zwrócenia uwagi na zadania dydaktyczne, głównie wychowawcze, wpisane do podręczników. Autorowi zależało na określeniu i odtworzeniu podstawowych modeli wychowawczych ujawniających się w badanych książkach oraz rozpoznaniu stopnia intensyfikacji występowania w nich określonych rodzajów wartości i poszczególnych wartości znajdujących się w ich przestrzeni. Takie zamierzenia teleologiczne wymagały uwzględnienia związków aksjologii z teorią kształcenia i wychowania oraz ustalenia, jak te treści zostały przełożone na konkretne koncepcje w podręcznikach. Stąd też domagały się poszukiwania kategorii wartości najwłaściwszych dla odtworzenia zadań aksjologicznych w podręczniku oraz jego funkcjonalności w realizacji zadań wychowawczych. Wymagały również ujmowania prawidłowości w zakresie rozpatrywania wartości w rozwiązaniach edukacyjnych oraz poszukiwania zadań oryginalnych i twórczych, które zachęcają uczniów do odkrywania i hierarchizacji wartości. Wspomniane cele były też podporządkowane poszukiwaniu rozwiązań dotyczących optymalnego wymiaru edukacji aksjologicznej w szkole, co jest zarazem związane z możliwościami różnicowania działań dydaktycznych w zależności od kategorii wartości rozpatrywanych w toku lekcyjnym.

Autorowi szczególnie zależało na takiej rekonstrukcji złożonego obrazu aksjologicznego uniwersum oraz wielości zagadnień dydaktycznych w podręcznikach, aby całokształt tej problematyki można było odnieść do poważnych opracowań naukowych. Taki zamysł badawczy zasługuje również na słowa uznania.

Dobrze wpisuje się w koncepcję pracy oddzielny rozdział (rozdział 3) zatytułowany *Podręcznik do literatury i kultury jako narzędzie konfrontowania ucznia ze światem wartości*. Autor w trosce o podmiotowy wymiar kształcenia zrezygnował ze znanych w tradycyjnej dydaktyce słów: *wprowadzanie*, *zaznajamianie* i in., które mogą sugerować indoktrynowanie ucznia przez nauczyciela, wprowadzając termin *konfrontacja*. W mojej ocenie jest to termin kontrowersyjny w odniesieniu do sprawy „spotkań” uczniów z wartościami, a więc z czymś dobrym, godnym pożądaniam. Zważmy na fakt, że słowo *konfrontować* jest nacechowane ujemnie. Poza tym konfrontować (w rozumieniu słownikowym) można kogoś z kimś albo coś z czymś.

Sądzę, że nauczyciel może wprowadzać ucznia w problematykę aksjologiczną (a nie konfrontować go z nią) poprzez m.in. zaproponowanie mu odpowiednich tekstów i stwarzanie sytuacji problemowych, które prowadzą do samodzielnego rozwiązywania problemów aksjologicznych, wykorzystanie także innych metod i form pracy aktywizujących dzieci i młodzież etc. Zresztą w takim rozumieniu autor prezentuje wiele ujęć merytorycznych w recenzowanej książce.

Zastanawiając się nad kształtem podręczników do gimnazjum, badacz słusznie odwołuje się do współczesnej teorii dydaktycznej, dotyczącej ich miejsca w procesie edukacyjnym. Dokonuje rzetelnych ocen rozmaitych ujęć teoretycznych i wyprowadza konstruktywne wnioski dydaktyczne.

Na szczególne wyróżnienie zasługują treści dwóch rozdziałów (4 i 5) zamieszczonych w drugiej części pracy. W pierwszym z wymienionych rozdziałów

przedstawiono miejsce wartości moralnych i związane z nimi rozmaite koncepcje wychowania w badanych podręcznikach. Podjęcie tego typu rozważań wymagało w pierwszej kolejności próby sprecyzowania, które wartości można zakwalifikować do kategorii wartości moralnych. Autor odwołał się więc do opinii znawców – badaczy, głównie filozofów i pedagogów zajmujących się sferą aksjologii, wybrał najbardziej trafne propozycje dotyczące owych wartości, uwzględnił też stanowiska odnoszące się do pojęcia moralności i normy moralnej oraz wyeksponował poglądy wpisujące się w obiektywistyczne rozumienie świata wartości moralnych i rozpatrujące w sposób podmiotowy egzystencję jednostki ludzkiej, która z jednej strony jako osoba stanowi wartość, a z drugiej umożliwia aktualizację wartości. Nie bez racji autor sądzi, iż z edukacyjnego punktu widzenia najważniejszą kwestią wyłaniającą się z owych teorii aksjologicznych jest uwzględnienie filozofii dialogu we wszelkich działaniach wychowawczych. Z tej perspektywy, jak słusznie dowodzi, lekcję należy rozpatrywać jako *Spotkanie*, w czasie którego dochodzi do otwierania się jednego człowieka na drugiego (nauczyciela na ucznia i odwrotnie), z uświadomieniem sobie własnej roli i potrzeby wzajemnej akceptacji inności na drodze dochodzenia ucznia do wartości.

Dokonując przeglądu pedagogicznych koncepcji kształcenia moralnego, autor w sposób kompetentny podkreśla zalety personalistycznego traktowania ucznia jako osoby w procesie wychowawczym, w którym wolność należąca do istoty człowieczeństwa jest zlokalizowana w centrum wychowania, a młody człowiek ma szansę świadomego podejmowania decyzji dotyczących wyboru konkretnych wartości. Badacz, powołując się na opinie znawców przywołanej problematyki, nie zapomina jednak o tym, iż dopiero doświadczenie jednostki (ucznia) stwarza rzeczywiste możliwości podejmowania świadomych i samodzielnych wyborów oraz zobowiązuje do ponoszenia za nie odpowiedzialności. Nie zapomina również o nauczycielu, wyznaczając mu rolę autorytetu moralnego zobligowanego do kształtowania u uczniów przede wszystkim umiejętności korzystania z dobrodziejstwa wolności.

Umiejętnie rozwijając wspomnianą problematykę, P. Sporek prezentuje także poglądy znanych dydaktyków literatury na sprawy wychowania moralnego, akcentuje zarazem potrzebę wszechstronnego rozwoju osobowości ucznia, a głównie jego sfery etycznej przy wykorzystaniu utworów literackich i dzieł sztuki. We właściwy sposób odnosi te kwestie do wychowania uczniów w duchu wartości moralnych uwzględnionych w Podstawie programowej z 1999 r., którą krytycznie ocenia ze względu na zadania aksjologiczne stawiane przed szkołą. Oczywiście, treści podstawy programowej powinny, jak słusznie dowodzi P. Sporek, przekładać się na programy nauczania i na zawartość podręcznika, ale w praktyce, co wynika z jego rzetelnych badań, korelacja między postulatami widniejącymi w zapisach oświatowych dokumentów ministerialnych i zawartością treściową podręczników nie zawsze jest widoczna. Mimo sygnalizowanych przez badacza wielu niedociągnięć i niekonsekwencji w tym zakresie w podręcznikach wyraźnie zaznaczyły swą obecność wartości moralne i cała sfera zagadnień z nimi związana. P. Spo-

rek przekonująco dowodzi, że przywołane wartości są prezentowane na różnych poziomach i ujmowane w językowym kształcie uzewnętrznionym nie tylko w tytule, ale i w typach poleceń – a przede wszystkim można je odczytać z postaw, poglądów i działań bohaterów literackich oraz rozmaitych sytuacji, w których widoczne są napięcia pomiędzy celowo zestawionymi ze sobą dziełami literackimi i sztuki w zależności od koncepcji wychowawczej podręcznika.

Penetrując aksjologiczny porządek w przywołanych podręcznikach, autor ze znanstwem ocenia jego przydatność w procesach wychowania ucznia, obnaża braki koncepcyjne i niebezpieczeństwa z nimi związane. Buntuje się przeciwko przedstawianiu uczniom wyłącznie uporządkowanej wizji świata w dobie postnowoczesnej rzeczywistości komunikacyjnej wraz z jej wszystkimi negatywnymi konsekwencjami. Najbardziej docenia podręcznik *To lubię!* ze względu na to, że świadomie i głęboko realizuje koncepcję dydaktyki podmiotowej nacechowanej aksjologicznie; do głosu dochodzi w nim idea wychowania dramatycznego, a uczniowie mają możliwości odsłaniania złożoności świata i ujawniania własnego stosunku do problemów moralnych rozważanych na lekcjach, a tym samym i samodzielnego budowania indywidualnej hierarchii wartości.

Wnikliwe analizy badanych podręczników do gimnazjum pozwalają autorowi na wyprowadzenie trafnych wniosków odnoszących się do zawartych w nich głównie dwóch propozycji wychowania moralnego – albo propagujących ogólny program wychowawczy, albo pozwalających uczniom samodzielnie wnikać w światy wartości (są też podręczniki próbujące godzić ze sobą owe strategie wychowawcze). Są to znane na gruncie pedagogiki modele wychowania: autokratyczny, demokratyczny i coraz bardziej popularny współcześnie – model pośredni. Na podkreślenie zasługuje trafna konstatacja, iż ważne są nie tylko wartości, ale i droga dochodzenia do nich, która sama staje się wartością zogniskowaną w godności człowieka.

Również na wysoką ocenę zasługuje analiza wartości estetycznych uwzględnionych w badanych podręcznikach, ponieważ autor, dostrzegając skalę trudności tej problematyki, dokonał m.in. niezbędnych uściśleń terminologicznych związanych z wieloznacznym pojęciem sztuki i pojmowaniem piękna oraz z przeżyciem estetycznym w kontakcie z dziełem, w którym mieszczą się także jakości artystyczne. Powołując się na estetyków, teoretyków literatury i dydaktyków języka polskiego, pokonał skutecznie kolejną barierę w mówieniu o wymienionych wartościach zlokalizowaną w rzeczywistości szkolnej (obowiązujące dokumenty oświatowe, podręczniki, sytuacje lekcyjne, w czasie których kształcenie estetyczne powinno scalać analizę struktur artystycznych z uczniowską gotowością poddawania się przeżyciom estetycznym).

Oddzielnym trudnym problemem dla badacza była ocena odmiennych propozycji prowadzenia edukacji estetycznej, ale i w tym przypadku wyprowadzone wnioski można uznać za trafne. W wyniku analizy struktury badanych podręczników wyodrębnił bowiem pięć koncepcji dydaktycznych wychowania estetycznego, omówił ich miejsce w podstawowych elementach podręczników, szczególnie

uwagę zwracając na utwory literackie i teksty ikoniczne bezpośrednio wskazujące na zagadnienia estetyczne. Poprawnie ocenił zawarte w podręcznikach sposoby projektowania działań uczniów, które odnoszą się do wyszukiwania wartości estetycznych w przywołanych powyżej tekstach, wskazał na potrzebę funkcjonalnego wprowadzania obudowy dydaktycznej podręczników, a szczególnie formułowania pytań bezpośrednich i pośrednich mających służyć kształtowaniu wrażliwości estetycznej odbiorców, z zachowaniem możliwości samodzielnego wartościowania.

Autor obiektywnie informuje o pewnych ograniczeniach wyników analiz, a głównie o częściowym oddzieleniu płaszczyzny estetycznej podręcznika od całej jego konstrukcji w toku prowadzonych badań; był to jednak konieczny zabieg arbitralny, określony potrzebą specyfiki funkcjonowania problemów estetycznych w nauczaniu gimnazjalnym. Takie informacje świadczą o rzetelności prowadzonych badań.

Nie bez powodu najtrudniejszą dla P. Sporka kwestią teoretyczną było kategoryzowanie wartości kulturowych i wartości społecznych, w konsekwencji rozpatrywanych jako kategoria wartości społeczno-kulturowych w ostatnim rozdziale pracy. Ze względu na cele rozprawy autor uznał, iż „bardziej adekwatne [od ujęć klasyfikacyjnych, w których oddziela się wartości kulturowe od społecznych – przyp. R.J.] będzie przyjęcie stanowiska akcentującego potrzebę rozpatrywania tych spraw łącznie, przy jednoczesnym wyartykułowaniu jakości kulturowych wyrosłych na gruncie społecznym” (s. 222). Miał jednak pełną świadomość tego, iż łączne ujęcie owych wartości, z uwzględnieniem na planie pierwszym wartości społecznych, nie jest w pełni przekonującym zabiegiem, gdyż już w tytule samego rozdziału zapisał w nawiasie alternatywną nazwę „wartości dziedzictwa kulturowego”, która w odniesieniu do analizowanej problematyki w tej części pracy jest właściwa.

Wartości kulturowe są oddzielną, nadrzędną kategorią wartości, która łączy się ze wszystkimi kategoriami wartości, począwszy od religijnych, a skończywszy na hedonistycznych. Z tym problemem nie mógł sobie poradzić nawet Max Scheler, próbując uhierarchizować wartości duchowe (kulturowe) na poznawcze, prawne i estetyczne. Ten wybitny filozof dokonał więc, jak sądzę, zaledwie fragmentarycznej klasyfikacji owych wartości.

Wydaje się, że scalanie w jednej kategorii wartości społecznych z kulturowymi, z wysunięciem na plan pierwszy wartości społecznych, jest zabiegiem kontrowersyjnym. To przecież wartości i normy kulturowe wyznaczają wszelkie zachowania danego społeczeństwa i związane z nimi różne rodzaje wartości. Dobrze więc się stało, że wnikliwy badacz, jakim jest Paweł Sporek, wykorzystał alternatywną nazwę kategorii – *Wartości dziedzictwa kulturowego* – w ramach której dokonał właściwej analizy wybranych wartości wpisanych do poszczególnych podręczników. Powołując się na Mieczysława Krąpca, uznał, że wśród tych wartości występuje także hierarchia, która nie ma jednak charakteru arbitralnego, ale jest ustalana przez ludzi przekonanych o potrzebie własnego rozwoju w zmieniających się warunkach życia. Na liście wartości dziedzictwa kulturowego słusznie umie-

ścił takie wartości, jak: dzieła kultury i sztuki, instytucje naukowe i oświatowe, obyczaje, zwyczaje, obrzędy, język jako system znaków i in. systemy znaków oraz szeroko rozumiana sztuka. I właśnie przedstawione wartości wymagają, jak trafnie dowodzi, szczególnej pielęgnacji w epoce globalizacji kultury.

Jest rzeczą oczywistą, że owe wartości zawsze stanowiły ważny element dociekań aksjologicznych w szkole, a szczególnie znaczącą rolę odgrywały w czasach zagrożenia narodowego. O wprowadzaniu tychże wartości w szkole, z wykluczeniem indoktrynacji, nie bez racji wypowiada się autor w kontekście genezy i realizacji kulturoznawczej koncepcji kształcenia. Słusznie dowodzi, że dzisiaj trzeba wychowywać młodych ludzi świadomych swego istnienia w tradycji kultury narodowej, ale zakorzenionych równocześnie w wymiarze symbolicznym kultury europejskiej. Potrzebne jest zatem kształcenie kompetencji kulturowej uczniów, która pozwala na odkrywanie i nadawanie znaczeń różnym tekstom kultury, a równocześnie sprzyja świadomemu funkcjonowaniu w ramach określonej kultury czy w obrębie wielu kultur.

Badacz, opisując miejsce wartości dziedzictwa kulturowego w podręcznikach gimnazjalnych, już na wstępie informuje o konieczności uwzględnienia w ich obrębie wielu źródeł kultury, a za najważniejsze z nich uznaje starożytność, z jej mitami greckimi, Biblią oraz innymi tekstami (dzieła Homera, Horacego, Arystotelesa i in.) otwierającymi uczniów na problemy egzystencjalne, pozwalającymi poprzez kulturowe figury „wiecznego trwania” szukać prawdy o człowieku i otaczającym go świecie. Za drugie niezwykle ważne źródło kulturowe widoczne w podręcznikach uważa średniowiecze, które odsłania przed gimnazjalistami postawy i symbole wskazujące na charakter naszej kultury, ponadto zawiera różne wzory i normy zachowań mające w pewnym zakresie swoje odbicie we współczesności. Poza tym kultura średniowiecza pozwala uczniom, twierdzi nie bez racji i z dużym przekonaniem autor, odkrywać wielkie dziedzictwo materialne i duchowe współtworzące w znacznym stopniu kulturę Europy oraz pozwalające ujmować dzieje ludzkości jako proces dokonujący się w czasie i osadzić człowieka w kontekście historycznym. W końcu ta epoka została uznana przez Jana Pawła II, co sygnalizuje badacz, za źródło wartości duchowych eksponowanych przez religię chrześcijańską, która w sposób znaczący uformowała światopoglądowy kształt Europy.

Autor omawia i równocześnie trafnie ocenia miejsce i rolę treści biblijnych oraz mitologicznych zawartych w podręcznikach, wyprowadzając kilka interesujących wniosków. Uważa, że mity i Biblia są traktowane jako teksty wciąż żywe i z tego względu są „zderzane” z utworami współczesnymi – chodzi o odsłanianie w lekturze tekstów z epoki starożytności mechanizmów zachowań i działań ludzi oraz stosunków między nimi, w tym również o odkrywanie wartości o charakterze ponadczasowym.

W badanych podręcznikach za podstawowe wartości omawiane w rozdziale ostatnim uznał Paweł Sporek dom i rodzinę, słusznie uważając, że mogą się one otwierać na rozmaite wartości z wielu przestrzeni aksjologicznych. Badacz, analizując bloki tekstów literackich i kulturowych wraz z ich obudową kontekstualną,

wskazuje na wielość aspektów pojęcia domu i rodziny w poszczególnych podręcznikach. W niektórych książkach owe dwie wartości są ze sobą nierozdzielnie związane, a teksty, w które są one wpisane, stanowią autonomiczne rozdziały, w innych przywoływane są w różnych miejscach i bywają włączane w rozmaite kręgi tematyczne. Chociaż we wszystkich podręcznikach dąży się, jak dowodzi autor, do pokazania złożoności problemów związanych z domem i rodziną, różnie kreuje się ich obraz, który ma jednak inspirować uczniów do poszukiwania prawdy o człowieku. Jednocześnie przestrzeń domu otwiera się na obszary małej i dużej ojczyzny oraz zmierza do sfery Europy i wreszcie całego świata. Z przeglądu materiału wynika, że treści regionalne są skoncentrowane, zgodnie z zaleceniami dokumentów oświatowych, w blokach wokół takich fundamentalnych pojęć, jak: dom, kraj, naród, ojczyzna, Europa i świat. Tak więc obok treści związanych z pierwiastkami regionalistycznymi z kręgu polskości pojawiają się sekwencje ujmujące regiony o wymiarze ponadnarodowym. Chociaż najmocniej podkreślana jest tradycja rodzima, zawsze wskazuje się na związki kultury polskiej i europejskiej, ale na ogół bez problemowych ujęć myślenia wspólnotowego i międzykulturowego.

Z przywołaną problematyką szczególnie dwie wartości – ojczyzna i wiążący się z nią patriotyzm – okazały się ważne dla autorów podręczników, którzy musieli zastanowić się nad tym, jak obecnie, w czasie formowania się rozmaitych odmian tożsamości ponowoczesnej, rozpatrywać problematykę patriotyczną, aby jej nie zdewaluować i ostatecznie zupełnie nie zniechęcić do niej uczniów. Umiejętnie analizując owe kwestie, badacz wyróżnił trzy ogólne tendencje w przedstawianiu treści patriotycznych: 1. Uznanie ojczyzny i patriotyzmu za jedno z najważniejszych zagadnień, 2. Problematyka patriotyczna jest równorzędnie rozpatrywana z innymi tematami, 3. Jest ona uwzględniana w ramach treści o większym stopniu ogólności.

Tak więc w poszczególnych podręcznikach daje się zauważyć, jak słusznie stwierdza autor, różny stopień ich nasycenia treściami patriotycznymi przy wykorzystaniu przede wszystkim tekstów literackich i związanej z nimi obudowy dydaktycznej, w mniejszym stopniu – rozmaitych tekstów kultury (reprodukcje dzieł malarskich, rzeźba, fotografie). Ponadto w czasie wnikliwej analizy materiału badawczego autor dostrzega, że postawa patriotyczna wyrażana jest głównie przez aktywność ludzi w walce z wrogiem. Ten stereotyp jest głęboko osadzony w tekstach z epoki romantyzmu zawartych w podręcznikach, w których jest niewiele utworów prowokujących do dyskusji nad współczesnym rozumieniem patriotyzmu i fałszywymi jego obliczami oraz nad przejawami fanatyzmu i nacjonalizmu. Autor nie bez racji apeluje więc, aby szkoła pielęgnowała wartość ojczyzny jako swoistej świętości, kształtowała żywy, osobisty stosunek uczniów do spraw narodowych, a z drugiej strony uczyła krytycyzmu wobec postaw pseudopatriotycznych i otwierała ich na wielokulturowość. Sferę dziedzictwa kulturowego, która zajmuje poczesne miejsce w podręcznikach dla gimnazjum, słusznie uznał badacz za niezwykle ważną w procesie edukacji kulturowej nacechowanej aksjologicznie, gdyż pozwala ona m.in. na rozwój tożsamości dzieci i młodzieży w dobie ponowo-

czesnej rzeczywistości, wyzwalającej często dramatyczne wybory młodych ludzi między wartościami ważnymi w ich życiu indywidualnym a istotnymi w życiu społecznym, szerzej zaś – wybory między tym, co narodowe, a tym, co globalne.

W podsumowaniu uwag związanych z recenzowaną książką chciałbym podkreślić, że na wysoką ocenę zasługują m.in. takie elementy, jak: wyrazista koncepcja metodologiczna, wykrystalizowana kompozycja pracy, jej bogactwo treści zorientowanych na propozycje trafnych rozwiązań dydaktycznych o charakterze aksjologicznym, a przede wszystkim poszukiwanie najwłaściwszych formuł organizowania kontaktów uczniów z wartościami wpisanymi do badanych podręczników.

Ta wartościowa o charakterze diagnostycznym książka, dostarczając badaczom z kręgu uniwersyteckiej dydaktyki polonistycznej sprawdzonego instrumentarium metodologicznego, otwiera przed nimi nowe możliwości odkrywania przestrzeni aksjologicznych w podręcznikach na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej. Ale tą publikacją powinni być żywo zainteresowani także studenci filologii polskiej oraz nauczyciele poloniści uczący zarówno w szkołach podstawowych, jak i średnich.