

Ewa Andrzejewska

Uniwersytet Gdański

ŚWIADOMOŚĆ PODRĘCZNIKOWA NAUCZYCIELA. TEORETYCZNE RAMY OPISU

A theoretical framework to describe teacher textbook awareness

The following article aims to explain the concept of textbook awareness that in foreign language teaching literature is used to denote an element of teacher's professional competence. The underpinnings of this concept are based on an analysis of its definition as postulated by Koenig (2010) and a critical survey of subject literature on the teacher-textbook relationship. This article shows how the concept of textbook awareness is justified and can be implemented. The significance of the role of textbook awareness in teacher's didactic practice and professional development is highlighted.

1. Wprowadzenie

W glottodydaktyce pojawiają się nowe nazwy, a wraz z nimi ich definicje oraz znaczenia wynikające z kontekstów, w jakich są one używane. Nowe terminy mogą nazywać prekursorskie koncepcje, akcentować wybrany aspekt znanego zagadnienia, czy też ujmować go z innej perspektywy. Artykuł niniejszy wyrasta z namysłu nad istotą nowo wyróżnionej w glottodydaktyce kategorii *świadomość podręcznikowa nauczyciela* i próbuje rozpoznać, jakie treści i znaczenia są jej przypisywane w literaturze przedmiotu. Analizowana nazwa wymaga przytoczenia definicji, ale również wyjaśnienia ich przesłanek teoretycznych wynikających zarówno z aktualnych dyskusji, jak i tradycji badań w tej dziedzinie. Poprzez eksplorację literatury przedmiotu, w tym konfrontację poglądów na temat relacji podręcznik – nauczyciel, podjęta zostanie próba odczytania znaczenia kategorii *świadomość podręcznikowa nauczyciela*.

2. Świadomość podręcznikowa nauczyciela – próba definicji

Termin *świadomość podręcznikowa* (*textbook awareness, Lehrwerkbewusstheit*) poszerza kanon dotychczas wyróżnianych aspektów profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela, wśród których wymieniane są *self-awareness, learner awareness, language awareness, intercultural awareness* i *method awareness* (por. np. Thaler, 2011a: 157). Do niemieckiej literatury glottodydaktycznej nazwa *świadomość podręcznikowa* wprowadzona została przez Koeniga (2010: 178) na określenie kompetencji nauczycieli do rozpoznania zawartych w podręczniku możliwości i propozycji metodycznych oraz odpowiedniego ich stosowania w procesie dydaktycznym. W definicjach *świadomości podręcznikowej* używana jest kategoria pojęciowa *kompetencja podręcznikowa* nauczyciela. Aby więc odpowiedzieć na pytanie czym jest *textbook awareness*, użyteczne będzie odniesienie się do znaczeń tworzących ją pojęć: „świadomość”, „kompetencje” i „podręcznik”, a następnie zwrócenie się ku analizie sposobów postrzegania wzajemnych relacji nauczyciel - podręcznik.

2.1. Świadomość, kompetencja, podręcznik

Kategoria *świadomości* w kontekście kompetencji nauczycielskich wywodzi się z konstruktywistycznego paradygmatu¹ nauczania, który kluczową rolę w profesjonalnej aktywności nauczyciela przypisuje mentalnym i afektywnym procesom konstrukcji wiedzy (Witte i Harden, 2010: 1329). W myśl tej koncepcji na działania dydaktyczne nauczycieli wpływają ich cechy osobowościowe, nastawienia, przekonania, wiedza zarówno potoczna jak i naukowa oraz dotychczasowe doświadczenia. W oparciu o te czynniki, wśród których najbardziej znaczącą rolę przypisuje się osobistym doświadczeniom, konstruowane są struktury mentalne nazywane subiektywnymi teoriami. Subiektywne teorie determinują postępowanie nauczycieli i, jak wynika z badań (Dann, 1994 cyt. za Witte i Harden, 2010: 1331), są one stosunkowo trwałe, niemniej jednak mogą podlegać modyfikacjom. Kluczowe znaczenie dla wywołania zmian ma samoświadomość oraz konfrontacja z nowymi koncepcjami dydaktycznymi poprzez wprowadzanie ich do praktyki nauczania.

¹ Paradygmat, jak przytacza za Kühnem Śliwerski (2009: 27-28), jest „powszechnie uznawanym osiągnięciem naukowym, które w pewnym czasie dostarcza społecznościom uczonych modelowe problemy i rozwiązania. W tym sensie przez paradygmat rozumie się określone podejście i zasób wiedzy głównego nurtu myśli zawartej w podręcznikowych analizach badaczy i przyjętych przez społeczność naukową w danym czasie”.

Stosowanie nazwy *kompetencja* na objaśnienie kategorii pojęciowej *świadomość podręcznikowa* wymaga odniesienia do takiej koncepcji kompetencji, która jest zgodna z wyżej przedstawionym rozumieniem świadomości nauczyciela (*teacher awareness*). Za takie można uznać ujęcie kompetencji, które przedstawia Raith (2011: 51-52). Proponuje on trzy zasadnicze kryteria opisujące kategorię kompetencji zawodowych nauczyciela. Po pierwsze, jest to *odniesienie do podmiotu*, co oznacza, że celem rozwoju zawodowego jest przede wszystkim odpowiedzialne i kompetentne działanie nauczyciela, a nie wypełnianie wymagań polityki oświatowej. Kompetencje w takim ujęciu nie są rozumiane jako efekt kształcenia, który służy ocenianiu w myśl standardów ministerialnych, aczkolwiek standardy te mogą być dla nauczyciela punktem odniesienia w refleksji nad własnymi działaniami dydaktycznymi. Następnym wyróżnionym przez Raitha (2011) kryterium jest przekonanie, że profesjonalizm to *proces rozwoju biograficznego*, który zaczyna się jeszcze przed podjęciem kształcenia nauczycielskiego i trwa przez cały okres aktywności zawodowej. Rozwój kompetencji zaś, jak stanowi trzecie kryterium, następuje na drodze *refleksyjnej praktyki (reflective practice)*. Obejmuje ona zarówno introspekcję, jak i nieformalne i formalne badania w klasie szkolnej. Refleksyjna praktyka ma powodować pozytywne zmiany w działaniach dydaktycznych nauczyciela, ale przede wszystkim prowadzić do pogłębionego zrozumienia badanego zjawiska (Raith, 2011: 21-24).

Kolejnym elementem analizowanej kategorii jest *podręcznik*. Nazwa *podręcznik* stosowana jest w literaturze przedmiotu najczęściej na określenie profesjonalnych materiałów opracowanych dla celów uczenia się i nauczania (por. Tomlinson, 2012). Obok książki głównej w skład podręcznika wchodzi zestaw różnorodnych komponentów. Są one mniej lub bardziej bezpośrednio związane z książką główną i mogą występować w formie różnych mediów, np. CD, CD-ROM, DVD i inne. Podręczniki są najczęściej wytworem grona autorów, odzwierciedlają określone podejścia dydaktyki przedmiotowej, ale na ich ostateczny kształt wpływa szereg czynników m.in. polityka oświatowa oraz działania marketingowe (por. Lässig, 2010). Podręcznik może być w wersji papierowej lub elektronicznej i, mimo różnych kontrowersji, nadal jest głównym medium w instytucjonalnym szkolnym i pozaszkolnym nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Aktualnie trwają prace nad e-podręcznikiem, który nie ma być zdigitalizowaną repliką wersji papierowej, ale programem multimedialnym o specyficznych właściwościach i funkcjach (por. Rösler, 2010; Thaler, 2011b: 27). W badaniach podręcznikowych możemy wyróżnić szereg odmiennych podejść, które są mniej lub bardziej użyteczne do analizy określonych zjawisk (por. np. klasyfikacja Krumma, 2010). Próba wyjaśnienia znaczenia nazwy *text-*

book awareness w tym artykule odwoływać się będzie do tych prac, które podejmują temat wzajemnych relacji nauczyciel - podręcznik.

Pojęcia *świadomość, kompetencja, podręcznik* tworzą punkt wyjścia do próby odczytania znaczenia kategorii *textbook awareness* wpisanej w aktualne tendencje w glottodydaktyce. Pytanie o źródła tej kategorii i jej znaczenie dla rozwoju profesjonalizmu nauczycieli wymaga analizy i interpretacji dotychczasowych badań, które odnoszą się do wyróżnionych w definicji *świadomości podręcznikowej* kompetencji: umiejętności do rozpoznania zawartych w podręczniku możliwości i propozycji metodycznych oraz odpowiedniego ich stosowania w procesie dydaktycznym. Zagadnienia te obejmują zarówno rozważania teoretyczne, jak i badania empiryczne, ale także propozycje w zakresie kształcenia i doksztacania nauczycieli języków obcych.

3. Relacje podręcznik a nauczyciel – w poszukiwaniu znaczenia nazwy *świadomość podręcznikowa*

Badania podręcznikowe dotyczą dwóch głównych zagadnień związanych z wzajemnymi relacjami pomiędzy nauczycielem a podręcznikiem, a mianowicie umiejętności analizy i wyboru podręcznika oraz stosowania go w procesie nauczania. W historii glottodydaktyki koncepcje, w jaki sposób nauczyciel może rozpoznawać założenia metodyczno-dydaktyczne podręcznika i jakie aspekty to poznawanie powinno obejmować, zmieniały się odpowiednio do rozwoju teorii podręcznika, stanu badań dydaktyki przedmiotowej oraz teorii kształcenia nauczycieli.

Podręcznik, jak zwraca na to uwagę Funk (2010: 364), stał się przedmiotem kształcenia i doksztacania nauczycieli od czasów wprowadzenia metody komunikacyjnej. W XVIII i XIX wieku metodyka rzadko dochodziła do głosu w kształceniu filologicznym, a autorzy podręczników nie zamieszczali wskazówek na temat ich stosowania uznając, że nauczyciele są wystarczająco kompetentni (Klippel, 1994: 436-437). Poglądy na temat umiejętności nauczyciela związanych z podręcznikiem w wyszczególnionych poniżej ujęciach służą odczytaniu znaczenia nazwy *textbook awareness*.

3.1. Ewaluacja podręcznika w oparciu o listy kryteriów

W definicji *świadomości podręcznikowej* przedstawionej przez Koeniga (2010: 178) kluczowe znaczenie ma umiejętność rozpoznania przez nauczyciela koncepcji metodycznej zawartej w podręczniku. Martinez (2011: 100) cytuje definicję Koeniga i zwraca uwagę na szczególną potrzebę rozwijania *textbook awa-*

reness ze względu na fakt, iż podręczniki przekazują nowe podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych (por. też Littlejohn, 1998). Jak twierdzi Caspari (2011: 337), upowszechnienie innowacji metodycznych, np. nauczania zadaniowego (*task based learning*) poprzez podręczniki, jest możliwe wówczas, gdy nauczyciele będą potrafili zidentyfikować i zaakceptować nowe koncepcje. Tradycja rozwijania tej umiejętności sięga tzw. list kryteriów oceny podręczników, które od lat 70. XX wieku stosowane były do treningu nauczycieli w zakresie rozpoznawania różnorodnych elementów koncepcji metodyczno-dydaktycznej podręczników (Funk, 2010: 364). Ewaluacja na podstawie list kryteriów, która zasadniczo służyć miała przygotowaniu nauczyciela do wyboru podręcznika, rozwijała wiedzę na temat podręcznika i umiejętność jego krytycznej oceny. Analiza literatury przedmiotu pokazuje, jak zmieniały się listy kryteriów oraz cele i formy ich stosowania w kształceniu nauczycieli.

Do analizy podręczników wykorzystywano najpierw listy kryteriów sporządzone z perspektywy teoretycznej, które służyły prymarnie profesjonalnej preparacji materiałów nauczania. Kryteria te nie uwzględniały praktyki nauczania. Następnie przekształcano je pod kątem przejrzystości oraz przydatności do praktycznego zastosowania jako pomoc w podejmowaniu decyzji o wyborze podręcznika. Przygotowane w tym celu listy kryteriów były zdecydowanie mniej obszerne oraz zawierały zagadnienia odnoszące się do warunków nauczania i doświadczeń nauczycieli. Przykładem tak sformułowanych kryteriów oceny jest zestaw pytań co do metodyczno-dydaktycznego kształtu podręcznika zaproponowany przez Pfeiffera (2008). Dalszy rozwój w tym zakresie zmierzał do coraz szerszego uwzględnienia perspektywy użytkowników podręczników, co prowadziło do opracowywania list kryteriów przy współdziałaniu nauczycieli i uczniów. Ten typ dokumentują między innymi prace Kasta (1994).

Listy kryteriów z założenia miały przygotować nauczycieli do wyboru podręczników, ale treść szkoleń z ich zastosowaniem, jak informuje Funk (1994: 109), wynikała głównie z rozdźwięku pomiędzy tym, co jest w podręcznikach, a tym, co powinno się tam znajdować z punktu widzenia aktualnych podejść glottodydaktycznych. Kształcenie nauczycieli dotyczące podręczników rozwijało więc przede wszystkim umiejętność identyfikacji niedostatków w dostępnych na rynku wydawniczym książkach szkolnych. W konsekwencji, ważnym elementem szkoleń z zastosowaniem list kryteriów stało się przygotowywanie nauczycieli do samodzielnego tworzenia materiałów uzupełniających, czy też adaptacji wybranego podręcznika. Podejściem takim sterowała ponadto metoda komunikacyjna. Podręcznik, jak dowodziła Klippel (Klippel, 1987: 12 w Kurtz, 2001: 42), jest środkiem dydaktycznym, który nie sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej. Tę myśl można znaleźć również w najnowszych pracach dotyczących podręczników w na-

uczaniu języków obcych (por. np. Kurtz, 2010: 157). Koncepcja przygotowania nauczycieli do pracy z podręcznikiem w sensie jak najdalszego odejścia od niego wpisuje się w krytyczne podejście do roli podręcznika w glottodydaktyce, które ma już długą tradycję i różnorodne źródła, o czym przeglądo-wo informuje Thaler (2011b: 16-17).

Użyteczność list kryteriów do rozwijania umiejętności analizy koncepcji metodycznej podręczników przez nauczycieli poddawana była wielokrotnie krytycznej ocenie (por. np. Mey, 1995; Skrzypczak, 1996). Mukundan i Ahour (2010) w artykule dotyczącym angielskich list kryteriów z lat 1970-2008 wskazują na szereg problemów związanych z ich praktyczną użytecznością. Dowodzą, że listy kryteriów są zbyt szczegółowe i dlatego nie ujmują związków i zależności pomiędzy poszczególnymi aspektami podręcznika; są często niejasne i wieloznaczne; nie uwzględniają specyficznych kontekstów nauczania i uczenia się i dlatego są nieodpowiednie do zastosowania w odniesieniu do konkretnych uwarunkowań dydaktycznych. Hoppe (2011: 23) natomiast zwraca uwagę na fakt, że listy kryteriów nie są stosowane przez nauczycieli jako pomoc przy wyborze podręcznika, ani wykorzystywane w procesie kształcenia nauczycieli. Biorąc pod uwagę ilość proponowanych przez wydawnictwa książek do nauki języków obcych², stosowanie list kryteriów, aby wybrać optymalny podręcznik jest mało realne. W odpowiedzi między innymi na ten problem pojawiły się propozycje, jak rozpoznawać koncepcję podręcznika analizując wybrane jego rozdziały i ich elementy (por. np. Littlejohn, 1998). Rozbudowane listy kryteriów zastąpiły pytania przewodnie dotyczące różnych poziomów analizy podręczników (por. Littlejohn, 1998). Edmondson (1999) natomiast podważa zasadność merytorycznej ewaluacji podręczników przez nauczycieli w kontekście polityki oświatowej. Argumentuje on, że książki dopuszczone do użytku szkolnego, co jest stosowaną praktyką m.in. w Polsce, Turcji, Grecji, Austrii oraz w większości landów w Niemczech (Lässig, 2010: 206), nie powinny być przedmiotem dyskusji nauczycielskiej o ich kształcie, a co najwyżej o przydatności do lokalnych uwarunkowań nauczania. Jeśli podręczniki spełniają wymagania określone przez rządowe dokumenty, nie należy pytać o to, czy nauczyciele potrafią je wybrać, ani czy są kompetentni do ich stosowania (Edmondson, 1999: 54). Zagadnienia te, zdaniem Edmondsona, nabierają znaczenia wówczas, gdy

² Np. lista dopuszczonych do użytku podręczników do nauki języków obcych w Polsce obejmuje łącznie 117 serii wydawniczych (tytułów) dla języka angielskiego (27 klasy I/III, 20 klasy IV/VI, 41 gimnazjum, 29 szkoły ponadgimnazjalne), 55 tytułów dla języka niemieckiego (7 klasy I/III, 9 klasy IV/VI, 30 gimnazjum i 29 liceum) (http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php, DW 05.09.2012).

nauczyciel samodzielnie kompletuje materiały z tzw. *otwartego podręcznika* (zbioru udostępnianych w Internecie materiałów dydaktycznych) lub sam tworzy materiały dydaktyczne. Umiejętności w tym zakresie powinny być, jego zdaniem, przedmiotem kształcenia nauczycieli w formie modułu poświęconego tworzeniu materiałów dydaktycznych (Edmondson, 1999: 58). Uczestnictwo nauczycieli w projektach poświęconych tworzeniu materiałów dydaktycznych, jak wskazuje Tomlinson (2012: 171), w dużym stopniu rozwija ich kompetencje, w tym także umiejętność odczytywania założeń metodyczno-dydaktycznych podręczników. Badania pokazują, jakie kryteria analizy i ewaluacji stosowane są w praktyce dydaktycznej (por. np. Wysocka, 2003: 81-83), a także jakie kryteria mają pierwszorzędne znaczenie dla nauczycieli (McDonough i Shaw, 2003 w Tomlinson, 2012).

3.2. Stosowanie podręcznika

Ewaluacja w oparciu o listy kryteriów nie przynosiła informacji na temat praktyki nauczania i uczenia się, a przede wszystkim tego, jak podręczniki mogą być wykorzystywane w działaniach dydaktycznych w konkretnej klasie szkolnej. Świadomość podręcznikowa natomiast, w myśl koncepcji Koeniga (2010), obejmuje także umiejętność odpowiedniego stosowania podręcznika w praktyce szkolnej. Dlatego próba odczytania znaczenia nazwy *textbook awareness* wymaga poszukania odpowiedzi na pytanie, jak rozumiane jest *właściwe stosowanie* podręcznika. Literatura przedmiotu pozwala w tym zakresie wyróżnić klasyfikację nauczycieli w zależności od podejścia do podręcznika w praktyce dydaktycznej, od możliwego wpływu podręczników na kompetencje nauczycieli oraz propozycji rozwijania kompetencji podręcznikowej uwzględniających praktykę stosowania podręcznika, np. przygotowanie do badań w klasie szkolnej i ich prowadzenie.

W pracach glottodydaktycznych wyróżniane są różne typy nauczycieli w zależności od tego, jak stosują podręcznik. Kryterium podziału jest stopień zależności od podręcznika, który obejmuje następujące aspekty: czy podręcznik jest głównym środkiem nauczania lub tylko pomocniczym, zastępuje plan nauczania, czy pomaga przy ustalaniu progresji, traktowany jest jako zbiór gotowych zadań lub jedynie tylko jako źródło pomysłów przy tworzeniu własnych materiałów. W oparciu o te kryteria można wyróżnić następujące typy nauczycieli, łącząc dotychczasowe, oparte na obserwacji w klasie szkolnej, koncepcje wywodzące się z pracy Granta (1987):

- Typ 1: nauczyciel w pełni zdaje się na podręcznik - całkowita akceptacja progresji tematyki i metod; bez podręcznika nauczanie jest zbyt

trudne; ekonomia pracy; podręcznik zapewnia zgodność ze standardami kształcenia (Grant, 1987; Kurtz, 2010; Thaler, 2011).

- Typ 2: nauczyciel traktuje podręcznik jako wsparcie - zasadnicza akceptacja progresji, ale także stosowanie własnych materiałów (Grant, 1987; Kurtz, 2010; Thaler, 2011b).
- Typ 3: nauczyciel traktuje podręcznik jako inspirację - uznanie, że podręcznik jest ważny, ale jednocześnie eklektyczny wybór treści i odrzucenie proponowanej progresji (Grant, 1987; Kurtz, 2010).
- Typ 4: nauczyciel rezygnuje z podręcznika; stosuje własne materiały, albo kopie z różnych podręczników (Thaler, 2011b).

Literatura przedmiotu nie tylko dokonuje podziału nauczycieli w zależności od tego, jak zazwyczaj posługują się podręcznikiem, ale również wartościuje dany sposób wykorzystania podręcznika ze względu na zakładaną efektywność nauczania (por. np. Bleyhl, 2011) i poziom kompetencji nauczyciela. Typ 1 identyfikowany jest z bezrefleksyjnym, *niewolniczym przerabianiem podręcznika*, czego przyczynę upatruje się w braku doświadczenia początkujących nauczycieli, ale również w niskich kompetencjach metodycznych i językowych. Do ścisłego podporządkowania podręcznikowi, jak wynika z aktualnych badań, skłania nauczanie zorientowane na standaryzowane wyniki (Kurtz, 2010). Typ 2 i 3 wpisuje się natomiast w koncepcję tzw. „dobrego nauczyciela” z lat 80. XX wieku, która zakładała, że adaptacja materiałów jest jednym z wyznaczników cechujących działania takiego nauczyciela (por. Tomlinson, 2012: 144).

3.3. Wpływ podręcznika na kompetencje nauczyciela

Świadomość podręcznikowa rozumiana jako efekt stosowania materiałów dydaktycznych to kolejny aspekt, który dyskutowany jest w literaturze przedmiotu. W tej perspektywie podręczniki o określonych cechach strukturalnych mogą determinować sposób ich używania, a przez to również kompetencje nauczyciela. Wyróżniany jest zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ podręcznika na kompetencje nauczyciela.

Rozwój świadomości podręcznikowej, jak przekonuje Schaer (2007), jest ograniczany przez identyczność programu nauczania i podręcznika. Powoduje to bezrefleksyjne stosowanie podręcznika, tzn. nauczyciel „obsługuje” podręcznik nie wnikając w znaczenia i koncepcje, jakie są w nim zawarte i nie prowadzi namysłu nad ich własną reinterpretacją. Umiejętność rozpoznawania koncepcji metodyczno-dydaktycznej podręcznika ograniczać może również deklaracja autorów, że książka w pełni gwarantuje realizację zakładanych celów kształcenia. Wówczas, jak w oparciu o teorie psychologiczne

przekonuje Kurz (2010), hamowane jest samodzielne myślenie, gdyż nie ma potrzeby kierowania zasobów energii poznawczej na wykonywanie zadań, do realizacji których zapewnione zostały optymalne narzędzia.

Pozytywny wpływ na rozwój świadomości podręcznikowej mogą mieć natomiast te książki szkolne, które poprzez swoją strukturę skłaniają nauczyciela do namysłu i analizy zawartych w nich propozycji. Taką koncepcję przedstawiają np. Edge i Wharton (1998). Każdy rozdział proponowanego przez nich podręcznika zawiera różnorodne materiały uzupełniające, które mogą być wykorzystywane odpowiednio do uwarunkowań nauczania. Proponowane dodatkowe zadania i treści są na tyle zróżnicowane, że wymagają dokonania celowego wyboru. Bleyhl (2011) uznaje taką możliwość wyboru zadań za jakościowy skok w rozwoju podręczników i ważny przyczynek do rozwoju kompetencji nauczyciela. Świadomość podręcznikowa rozumiana jako efekt stosowania materiałów dydaktycznych dotyczyłaby więc umiejętności krytycznej ich analizy i wyboru odpowiednich dla danej grupy uczniów zadań. Zagadnienie posługiwania się podręcznikiem pojawia się w koncepcjach badań w działaniu, w których wykorzystywane są różne kryteria analizy podręcznika (por. np. Littlejohn, 1998).

3.4. Poradniki dla nauczyciela, metodyki przedmiotowe i propozycje zadań

W literaturze przedmiotu wyróżnić można szereg źródeł informacji na temat podręcznika oraz sposobu jego stosowania. Należą do nich poradniki dla nauczyciela, metodyki przedmiotowe oraz propozycje zadań dotyczących kształcenia kompetencji podręcznikowej.

Poradniki dla nauczyciela zawierające opis podstaw koncepcyjnych podręcznika i wskazówki dotyczące jego stosowania rozwinęły się w XX wieku. W Polsce, na co zwraca uwagę Zawadzka (2008: 27), pierwszy profesjonalnie opracowany poradnik dla nauczyciela opublikowany został w roku 1958. Ocena znaczenia poradników dla kształcenia kompetencji nauczycieli nie jest jednak jednoznaczna. Koenig (1999: 85-88) uważa, że z jednej strony wskazówki autorów mogą prowadzić do reaktywowania umiejętności metodycznych nauczyciela (*reskilling*), a z drugiej zaś strony powstaje niebezpieczeństwo ich utraty (*deskilling*) i przyjęcie roli biernego konsumenta. Zależy to od tego, co oferują poradniki przygotowane do podręczników. Zdaniem Koeniga (1999: 85), powinny one skłaniać nauczycieli do refleksji nad praktyką dydaktyczną. Zapewnić może to zestaw zadań i pytań rozwijających krytyczne myślenie oraz zbiór dodatkowych materiałów wraz z różnorodnymi propozycjami ich zastosowania.

Rozpoznawanie założeń metodyczno-dydaktycznych podręcznika wymaga również wiedzy z zakresu teorii podręcznika. Dostarczają jej między innymi metodyki przedmiotowe, które środkiem dydaktycznym poświęcają zazwyczaj jeden ze swoich rozdziałów. Ujęcia zagadnień związanych z podręcznikiem są w nich bardzo różne i dotyczą najczęściej perspektywy dydaktycznej i pedagogicznej. Dotyczy to także tych metodyk przedmiotowych, które deklarują ujęcie z punktu widzenia teorii przyswajania języków (por. np. Koepfel, 2010). Wiedza nauczyciela - użytkownika podręczników metodyki obejmuje raczej poszczególne aspekty glottodydaktyki w świetle ich realizacji w podręcznikach, gdyż właśnie teksty, ćwiczenia i zadania z książek szkolnych służą zazwyczaj jako ilustracja metod i technik nauczania i uczenia się oraz prezentacji wybranych zagadnień np. strategii uczenia się, interkulturowości itp. W ten sposób podręczniki szkolne, jak ujmuje to Tomlinson (2012: 144), występują w roli „sub-metodyki”.

W literaturze przedmiotu znajdują się również konkretne propozycje rozwijania umiejętności identyfikacji koncepcji metodycznej podręcznika oraz refleksji nad subiektywnymi teoriami. Większość z nich czerpie z koncepcji list kryteriów, jak np. koncepcja „puzli podręcznikowych” Lohferta (1994). Pierwotnie służyła ona formułowaniu kryteriów oceny, lecz może być przydatna do identyfikacji różnych aspektów koncepcji metodycznej podręcznika. Zadania dla nauczycieli, które dotyczą nie tylko perspektywy dydaktyki przedmiotowej, ale także pedagogicznej oraz socjologiczno-politycznej, proponuje Stein (2001), np. porównywanie podręczników do nauczania różnych przedmiotów, w tym różnych języków i z różnych epok.

Mniej propozycji odnosi się do uwrażliwienia na subiektywne teorie związane z podejściem do podręcznika. Na wyróżnienie zasługuje zadanie przygotowane przez McGratha (2006), które pokazuje, jak można przeprowadzić analizę uczniowskich i nauczycielskich metafor na temat podręcznika. Namysł nad tym, czym jest podręcznik i jakie są jego funkcje może przynieść przygotowanie lekcji dla uczniów na temat podręcznika, co proponuje Stein (2001). Poradniki nauczyciela, metodyki przedmiotowe i propozycje zadań dostarczają w sposób pośredni informacji na temat tego, jaką wiedzę dotyczącą podręcznika i umiejętności powinni posiadać nauczyciele. Bezpośrednie dane na ten temat zawierają oficjalne dokumenty.

3.5. Standardy kształcenia nauczycieli

Informacje na temat wiedzy i umiejętności nauczyciela dotyczących podręcznika znajdujemy w *Europejskim Portfolio dla studentów- przyszłych nauczycieli języków* (Newby i inni, 2007). Zostały one opisane w ramach katego-

rii *Pomoce Dydaktyczne* i wyszczególnione w postaci następujących deskryptorów kompetencji kluczowych: „Potrafię wybrać i ocenić różne podręczniki i inne materiały odpowiednie do wieku, zainteresowań i poziomu językowego uczniów. Potrafię wybrać z tych podręczników teksty, ćwiczenia i zadania językowe, które będą odpowiednie dla moich uczniów. Potrafię wykorzystywać pomysły i materiały zamieszczone w podręcznikach dla nauczycieli i książkach metodycznych” (Newby i inni, 2007: 27).

Obowiązujący aktualnie w Polsce dokument *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*³ wyszczególnia umiejętności związane ze stosowaniem materiałów dydaktycznych, ujęte jako kształcenie zdolności do projektowania środowiska materialnego lekcji. Zgodnie z tym dokumentem nauczyciel: „potrafi dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) oraz wykorzystywać nowoczesne technologie do pracy dydaktycznej (2012: 3). Można uznać, że wymagania dotyczące analizy praktyki nauczania, dotyczą również pracy z podręcznikiem: „potrafi analizować własne działania pedagogiczne (dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze) i wskazywać obszary wymagające modyfikacji, potrafi eksperymentować i wdrażać działania innowacyjne” (2012: 3). W powyższych dokumentach kompetencja podręcznikowa obejmuje umiejętność analizy i doboru materiałów nauczania odpowiednio do warunków nauczania oraz refleksyjne podejście do pracy z podręcznikiem, w celu podniesienia jakości nauczania, w tym włączania nowych koncepcji.

4. Zakończenie

Przegląd literatury przedmiotu pokazuje, że w aktualnej myśli glotto-dydaktycznej powraca zainteresowanie podręcznikiem i jego stosowaniem, podobnie jak to miało miejsce w czasie wprowadzania metody komunikacyjnej. Przyczyn tego można upatrywać obecnie w zmianach, jakie następują w rozwoju podręcznika: e-podręcznik z nowymi funkcjami i właściwościami oraz rola konwencjonalnego podręcznika w takiej sytuacji. *Świadomość podręcznikowa*, o której pisze Koenig, potrzebna jest nauczycielom, aby mogli być współuczestnikami tych zmian, a nie jedynie ich biernymi odbiorcami.

U podstaw wyodrębnienia koncepcji *textbook awareness* leżą jednak nie tylko przemiany w zakresie rozwoju podręczników, ale także przekonanie,

³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku. Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>, DW 10.09.2012)

że ten zakres kompetencji nauczyciela wpływać może pozytywnie na proces dydaktyczny i jego wyniki. Próby stworzenia podręczników, które byłyby „odporne na nauczyciela” („*teacher-proof*” *textbooks*), tzn. uniemożliwiały ich stosowanie niezgodne z intencjami autorów, okazały się fiaskiem (Johnsen, 1993). Kwalifikacje nauczyciela pozostają nadal jednym z warunków efektywnego stosowania podręczników w procesie nauczania języków obcych. Koncepcja *teacher textbook awareness* wyodrębnia i opisuje ten obszar kompetencji oraz wskazuje na możliwości i sposoby ich rozwijania w procesie kształcenia oraz dalszym rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych.

Analiza dotychczasowych podejść w rozumieniu kompetencji nauczyciela w zakresie wyboru i stosowania podręcznika pozwala z jednej strony na pokazanie tradycji, z której wyrasta koncepcja pojęciowa *textbook awareness*, a z drugiej ukazuje kierunki dalszych badań. Obejmować one powinny przede wszystkim wzajemne powiązania pomiędzy *świadomością podręcznikową* a innymi aspektami profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela tj. *self-awareness*, *learner awareness*, *language awareness* i *method awareness*. Dotyczy to znaczenia tych kompetencji dla zrozumienia podstaw koncepcyjnych podręcznika, odkrywania nie uświadamianych „sposobów interpretacji” podręcznika przez nauczycieli oraz efektywnego stosowania materiałów dydaktycznych. W tym kontekście pojawia się zarówno postulat dalszych badań teoretycznych i empirycznych nad koncepcją *textbook awareness*, jak i konieczność większego zaangażowania w rozwijanie kompetencji podręcznikowej w trakcie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Bleyhl, W. 2011. « Kernaussagen der Kognitionswissenschaften zum Lernen – und speziell zum Sprachenlernen ». [w:] *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. Perspektiven Englisch* 9. 65-75.
- Caspari, D. 2011. « Lernaufgaben und Lehrwerke – ein Widerspruch? Betrachtungen aus der Sicht des Französischunterrichts ». [w:] Reinfried, M. i Rück, N. (red.). *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen*. Tübingen: Narr Verlag. 331-344.
- Edge, J. i Wharton, S. 1998. « Autonomy and Development: living in the materials world ». [w:] Tomlinson, B. (red.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 295-310.
- Edmondson, W. 1999. « Lehrer und Lehrmaterialien – Lerner und Lernmaterialien ». [w:] Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F., G. i Krumm, H.-J. (red.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr. 53-59.

- Funk, H. 1994. « Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse ». [w:] Kast, B. i Neuner, G. (red.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt KG. 105-111.
- Funk, H. 2010. « Lehrwerkforschung ». [w:] Hallet, W. i Königs, F., G. (red.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer/ Klett. 364-368.
- Grant, N. 1987. *Making the most of your textbook*. London: Longman.
- Hoppe, H. 2011. *Schreiben in Unterrichtswerken. Eine qualitative Studie über die Modellierung der Textsorte Bericht in ausgewählten Unterrichtswerken sowie den Einsatz im Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Johnsen, E. B. 1993. *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kast, B. 1994. « Lehrwerkbeurteilung in der Fortbildung ». [w:] Kast, B. i Neuner, G. (red.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt KG. 131-133.
- Klippel, F. 1994. *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*. Münster: Klaus D. Dutz-Wissenschaftlicher Verlag.
- Koenig, M. 1999. « Der Lerner als Konsument und/oder als Produzent: Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht ». [w:] Vogel, K. i Börner, W. (red.). *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: AKS-Verlag. 68-90.
- Koenig, M. 2010. « Lehrwerkarbeit ». [w:] Hallet, W. i Königs F., G. (red.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer/Klett: 177-182.
- Koepfel, R. 2010. *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Krumm, H.-J. 2010. « Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht ». [w:] Krumm, H.-J., Fandrych, Ch., Hufeisen, B. i Riemer, C. (red.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter Mouton. 1215-1227.
- Kurz, J. 2001. « Das Lehrwerk und seine Verwendung im Englischunterricht nach jüngster Reform der Richtlinien und Lehrpläne ». *Englisch 2*. 41-50.
- Kurtz, J. 2010. « Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht ». [w:] Fuchs, E., Kahlert, J. i Sandfuchs, U. (red.). *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 149-163.
- Lässig, S. 2010. « Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext ». [w:] Fuchs, E., Kahlert J. i Sandfuchs, U. (red.). *Schulbuch konkret. Kontexte- Produktion- Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 199-215.
- Littlejohn, A. 1998. « The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse ». [w:] Tomlinson, B. (red.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 190-216 .
- Lohfert, W. 1982. « Lehrwerk-Puzzle: Ein grundlegendes Verfahren in der Fortbildung zur lehrer- und unterrichtsorientierten Analyse, Beurteilung und Bearbeitung von Lehrwerken ». [w:] Krumm, H.-J. (red.). *Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*. München: Kelmer & Hoch. 36-69.

- Martinez, H. 2011. « Kompetenzorientierung und Lehrwerke für Französisch und Spanisch: Zwischen Tradition und Innovation ». *Fremdsprachen lehren und lernen* 40 (2). 83-105.
- McGrath, J. 2006. « Teachers' and learners' images for coursebooks ». *ELT Journal Volume* 60/2. 171-179.
- Mey, H. 1995. « Lehrwerke, Kriterien und kein Ende? ». *Fremdsprachenunterricht* 39/48/2. 123-124.
- Mukundan, J. i Ahour, T. 2010. « A Review of Textbook Evaluation Checklist across Four Decades (1970-2008)». [w:] Tomlinson, B. i Masuhara, H. (red.). *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for best practice*. London: Continuum. 336-353.
- Newby, A., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. i Soghikyan, K. 2007. *Europejskie portfolio dla studentów-przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie w kształceniu nauczycieli języków*. Warszawa: CODN, ECJN.
- Pfeiffer, W. 2008. « Die Qual der Wahl oder: Was muss ich tun, um ein geeignetes Lehrwerk zu wählen?». [w:] Janoszyk, J., Krzysiak, L. i Żmudzki, J. (red.). *Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 59-62.
- Raith, T. 2011. *Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterrichten*. Tübingen: Narr.
- Rösler, D. 2010. « Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache Unterricht ». [w:] Krumm, H.-J., Fandrych, Ch., Hufeisen, B. i Riemer, C. (red.). *Deutsch als Fremd - und Zweitsprache. 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter Mouton. 1199-1214.
- Schaer, U. 2007. « Source books rather than course books - Die Bildungsreform im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel ». *Beiträge zur Lehrerbildung* 25/2. 255-267.
- Skrzypczak, J. 1996. *Konstruowanie i ocena podręczników. Podstawowe problemy metodologiczne*. Poznań: UAM.
- Stein, G. 2001. « Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis ». [w:] Roth, L. (red.). *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenburg Schulbuchverlag. 839-845.
- Śliwerski, B. 2009. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Impuls.
- Thaler, E. 2011a. « Balanced Teaching – auch in der Lehrerausbildung ». [w:] Elsner, D. i Wildemann, A. (red.). *Sprachen lernen- Sprachenlehren. Language Learning- Language Teaching. Perspektiven für die Lehrerausbildung in Europa. Prospects for Teacher Education across Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 157-168.
- Thaler, E. 2011b. « Die Zukunft des Lehrwerks - Das Lehrwerk der Zukunft ». *Fremdsprachen lehren und lernen* 40/2: 15-30.
- Tomlinson, B. 2012. « Materials development for language learning and teaching ». *Language Teaching* 45/2. 143-179.
- Witte, A. i Harden, T. 2010. « Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache ». [w:] Krumm, H.-J., Fandrych, Ch.,

Hufeisen, B. i Riemer, C. (red.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter Mouton. 1324-1340.

Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Zawadzka, E. 2008. « Geschichte der Deutschlehrbücher in Polen ». [w:] Janoszczyk, J., Krzysiak, L. i Żmudzki, J. (red.). *Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 21-33.