

procedur analitycznych, nie narzucającym się nadmiernie dydaktyzmem. Autorka aktywizuje czytelnika do działania, do własnych poszukiwań, dając wcześniej możliwość obserwowania wybranych realizacji gatunków prasowych i wypracowanego przez Nią warsztatu analityczno-interpretacyjnego. Otrzymaliśmy bardzo dobre kompendium praktycznej wiedzy o gatunkach prasowych. Umiejętne połączenie perspektywy teoretycznej z praktyczną, pozwoliło Autorce uniknąć nadmiernej naukowości. Biorąc pod uwagę kryteria oceny podręczników, tj. aspekt merytoryczny, metodyczny oraz poprawnościowy (Nocoń 2009: 9), należy bardzo wysoko ocenić publikację lubelskiej Badaczki.

Literatura

- Loewe I., 2007, *Gatunki paratekstowe w komunikacji medialnej*, Katowice.
Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.

EWA MALINOWSKA

JOLANTA NOCOŃ, *PODRĘCZNIK SZKOLNY W DYSKURSIE DYDAKTYCZNYM – TRADYCJA I ZMIANA*,
Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego 2009, 280 ss.

Monografia Jolanty Nocoń jest adresowana do dydaktyków, nauczycieli, ministerialnych rzeczoznawców, recenzentów oraz wydawców książek szkolnych i autorów podręczników. Zwłaszcza ci ostatni po organizacyjnej i programowej reformie szkolnej w 1998 r. stają przed niełatwym zadaniem stworzenia podręcznika odpowiadającego reformatorskim założeniom, praktyczno-użytkowym potrzebom dydaktycznym oraz wymogom marketingowym rynku wydawniczego. W uwzględnieniu tych wszystkich czynników i wybraniu rozwiązania najlepiej oddającego te potrzeby powinna pomóc książka J. Nocoń, w której Autorka nie tylko rekonstruuje wzorzec gatunkowy tradycyjnego podręcznika (sprzed reformy), ale stara się uchwycić przyczyny i główne kierunki przemian zachodzących w tym gatunku tekstu po 1998 roku. Przyczyn owych przemian, rejestrowanych w architektonice tekstu, na jego płaszczyźnie poznawczej oraz pragmatyczno-interakcyjnej,

szuka również w uwarunkowaniach kulturowych, społecznych, politycznych i pedagogicznych, co nadaje analizom wszechstronny, interdyscyplinarny charakter.

Materiałem do analiz jest 61 podręczników reprezentujących różne etapy edukacji i przedmioty szkolne wydane przed reformą i po niej. Podręczniki „stare”, powielające tradycyjny model gatunkowy, stały się podstawą do stworzenia modelu kanonicznego tego gatunku, a jednocześnie punktem odniesienia dla przemian w podręcznikach nowszej generacji, które zmieniła reforma i rynek wydawniczy uwolniony spod ścisłej kurateli ministerialnej. Książka szkolna stała się intratnym towarem, co miało niebagatelny wpływ na jej zawartość, układ i wprowadzone wizualno-graficzne rozwiązania.

Monografia J. Nocoń jest opracowaniem niezwykle ważnym nie tylko ze względu na zebranie i uporządkowanie dotychczasowych opinii i badań na temat roli podręcznika w dyskursie dydaktycznym, ale z uwagi na szerokie spektrum wielopoziomowych analiz, które stworzyły całościowy obraz podręcznika jako gatunku. Z niezwykłą konsekwencją, precyzją i wnikliwością właściwą dydaktykowi z dużym doświadczeniem Autorka porządkuje zagadnienia według wyraźnie wskazanych kryteriów, prezentuje teoretyczne podstawy analiz, nie uchylając się przy tym od wyrażania opinii na dany temat i proponowania własnych rozwiązań. Słowem, praca imponuje zarówno zakresem przeprowadzonych analiz, jak i erudycyjnością wywodu, merytorycznym przygotowaniem o interdyscyplinarnym wymiarze oraz intelektualną dojrzałością.

Aby dać czytelnikowi wyobrażenie o zakresie przeprowadzonych analiz, wypada przedstawić, choćby szkicowo, problematykę książki. Autorka założyła sobie popatrzenie na podręcznik z dwóch perspektyw badawczych, którym odpowiadają odrębne części pracy. W pierwszej proponuje ujęcie statyczne wiążące się z ustaleniem kanonicznego wzorca gatunkowego podręcznika tradycyjnego w oparciu o istniejącą na ten temat literaturę i opracowania. Część druga, znacznie obszerniejsza, jest ujęciem dynamicznym wskazującym na główne kierunki przemian omawianego gatunku dokonujących się po wprowadzeniu reformy szkolnej.

W części pierwszej J. Nocoń definiuje pojęcie dyskursu dydaktycznego, który ujmuje jako szkolny proces nauczania-uczenia się przebiegający w określonym czasie i przestrzeni i sytuuje go w obrębie dyskursu edukacyjnego obok dyskursu popularnonaukowego i innych edukacyjnych praktyk komunikacyjnych (s. 33). Następnie przedstawia **wzorzec gatunkowy podręcznika** opisany z perspektywy aspektu pragmatycznego, poznawczego, strukturalnego i stylowo-językowego. Po szczegółowym i dogłębnym omówieniu każdego z aspektów wzorca gatunkowe-

go tradycyjnego podręcznika buduje jego postać kanoniczną, na którą składają się następujące cechy:

- strukturę formalną tworzą podstawowy tekst informacyjny i związany z nim komponent zadaniowy. „Pozostałe segmenty tekstowe (tekst objaśniający, uzupełniający, syntetyzujący, zadania sprawdzające itd.) są fakultatywne [...]” (s. 56);
- segmentacja tekstu odbywa się na podstawie tematycznej (zależnej od dyscypliny naukowej) i metodycznej (segmenty odpowiadają jednostkom lekcyjnym);
- „[...] tekst informacyjny przyjmuje perspektywę przedmiotową, tzn. koncentruje się na przekazywaniu treści kształcenia [...]” (s. 56);
- „[...] styl językowej prezentacji oscyluje [...] między językiem ogólnym, a językiem nauki i bazuje na wszelkiego rodzaju zobiektywizowanych konstatacjach” (s. 56);
- deskrypcje są podstawowymi formami podawania informacji poznawczych;
- materiały ikoniczne pełnią służebną rolę wobec tekstu werbalnego;
- zadania dydaktyczne ze względu na używanie trybu rozkazującego mają dyrektywny charakter.

Tak skonstruowany z szeregu cech model kanoniczny staje się dla badaczki punktem odniesienia dla analizowanych „nowych” podręczników, daje też możliwości ustalenia realizacji wariantywnych sygnalizujących kierunek przekształceń wzorca.

Sporo uwagi poświęca czynnikom kontekstowym, które mają wpływ na kształt i przebieg komunikacji w dyskursie dydaktycznym. Przy czym ów kontekst pojmowany jest dość szeroko, bo obejmuje: lokalny kontekst procesu nauczania-uczenia się (uwzględnia uczestników interakcji z ich przekonaniami, doświadczeniami, osobowościami i kompetencjami; intencje komunikacyjne, czas, miejsce i okoliczności towarzyszące); kontekst psychopedagogiczny (przedstawia koncepcje i systemy edukacyjne, „teorie pedagogiczne, koncepcje osobowości człowieka i jego rozwoju, modele procesów poznawczych, programy edukacyjne” – s. 28) oraz kontekst socjokulturowy (związany z takimi pojęciami jak: państwo, naród, kultura, nauka, cywilizacja, społeczeństwo, religia, tradycja, historia).

Zanim przejdę do omówienia bardziej szczegółowych zagadnień, warto wspomnieć, jaka koncepcja kształcenia dominowała w szkole tradycyjnej, a jaka przyswiecea nowoczesnej, a więc tej po reformie w 1998 r. Dyskurs dydaktyczny w tradycyjnej szkole charakteryzuje znaczny „[...] dystans dzielący nauczyciela i ucznia, autorytaryzm i dyrektywność” (s. 30), a rola nauczyciela sprowadza się do realizowania programu i przekazywania wiedzy obiektywnej, prawdziwej i pew-

nej, a więc zbliżonej do przekazu naukowego. Zadaniem ucznia jest zapamiętanie podawanych informacji (często bez zrozumienia) w stopniu pozwalającym na ich umiejętne odtwarzanie. Dominowało zatem nastawienie przedmiotowo-dyrektywne.

W założeniach szkoły nowoczesnej uczeń ulega upodmiotowieniu, więcej uwagi poświęca się jego osobowości, całościowemu rozwojowi poprzez kształcenie rozmaitych kompetencji przygotowujących młodego człowieka do aktywnego uczestnictwa w różnych sytuacjach i przestrzeniach życia społecznego. „Takie podejście do [...] kształcenia wymaga zmiany strategii i metod dydaktycznych na bardziej angażujące uczących się w proces poznawania” (s. 30), stąd postulat wprowadzenia metody aktywizującej w miejsce dotychczasowego pamięciowego przyswajania wiedzy i „holistyczne spojrzenie na nauczane treści” (s. 30). Takiej postawie odpowiada model podmiotowo-perswazyjny.

Na ile nowy model proponowany przez reformę znajduje odzwierciedlenie w nowych podręcznikach, mają odpowiedzieć obserwacje przeprowadzone w części drugiej, zatytułowanej *Dynamika przemian wzorca tekstowego podręcznika szkolnego*. Nadrzędnym kryterium uporządkowania prowadzonych analiz są wspomniane wcześniej aspekty wzorca gatunkowego (strukturalny, poznawczy, pragmatyczny i stylistyczny – tu chyba niepotrzebnie zmieniona ich kolejność w porównaniu z częścią pierwszą) oraz ustalone przez Autorkę kategorie ekstralingwistyczne, zestawione w antonimiczne pary: dyrektywność – motywacyjność, naukowość – potoczność, monologowość – dialogowość, werbalizacja – wizualizacja przekazu, linearność – hipertekstowość (s. 8). Poszczególne realizacje tekstowe balansują między tymi skrajnymi biegunami tych kategorii, z których każda, z uwagi na formalno-językowe sposoby uobecniania w tekście, jest wnikliwie scharakteryzowana.

Zacznijmy od opisu **formalnej struktury podręcznika**. W celu pełnego oddania jej wielopoziomowego i wielofunkcyjnego rozwarstwienia Autorka, wykorzystując do opisu pojęcia znane z lingwistyki tekstu, dydaktyki, pragmatyki i stylistyki, tworzy skomplikowaną siatkę zależności między poszczególnymi segmentami tekstu. Tekst przez to staje się bardzo skondensowany informacyjnie i wymaga czytelniczego zaangażowania, ale Autorka jako doświadczony dydaktyk zdaje sobie z tego sprawę i dlatego niektóre fragmenty wywodu są ilustrowane podsumowującymi wykresami (np. s. 70, 75), które ułatwiają orientację w ustaleniu zależności między poszczególnymi składnikami struktury dyskursu. I tak w architektonicznym ukształtowaniu podręcznika nadrzędną pozycję zajmują dwa odmiennie funkcjonalnie makrosegmenty: dydaktyczny i niedydaktyczny.

Na wielopoziomową strukturę makrosegmentu dydaktycznego składa się segment informacyjny, obejmujący tekst wprowadzający, powtórzeniowy i syntetyzujący oraz segment wykonawczy (zwany w innym miejscu segmentem zadaniowym), zawierający zadania poznawczo-kształceniowe i zadania kontrolne w postaci zdań sprawdzających i powtórzeniowych. Jak pisze Autorka „Najbardziej rozbudowany jest subkomponent wprowadzający nową dla ucznia informację poznawczą (tekst wprowadzający), w którym centralna pozycja należy do tekstu podstawowego, przyjmującego najczęściej postać rozwijającej się linearnie, monologicowej, spójnej wypowiedzi odautorskiej. W tekście tym prezentowane są informacje o świecie, obejmujące swym zakresem treści, które zgodnie ze wskazaniami programu nauczania powinien przyswoić każdy uczeń [...]” (s. 67). Z kolei komponent wykonawczy z założenia ma sterować czynnościami ucznia i w związku z tym przybiera postać pytań i poleceń, które odnoszą się do treści tekstu informacyjnego. Stawia też przed uczniami „zadania twórcze” polegające na samodzielnym rozwiązywaniu różnych problemów.

W obszar drugiego makrosegmentu nazwanego niedydaktycznym wchodzi parateksty spełniające funkcję metatekstową, metadydaktyczną i prezentacyjno-perswazyjną (s. 72). Do jednostek o funkcji metatekstowej zostały zaliczone przez Badaczkę elementy, które pomagają czytelnikowi orientować się w semantycznej i formalnej strukturze tekstu (np. tytuły, podtytuły, ikony, piktogramy, wypowiedzi umieszczone na marginesie testu głównego). Funkcję metadydaktyczną spełniają informacje o dodatkowych źródłach, opracowaniach, czasopismach oraz programach komputerowych, w których można znaleźć więcej informacji na dany temat i tym samym „uaktywnić proces samokształcenia” (s. 74). Ostatni z segmentów w tej grupie to parateksty o funkcji informacyjno-perwazyjnej, na który składają się: wstęp od autora i od wydawcy, informacja o innych publikacjach wydawnictwa, niekiedy informacje o autorze podręcznika.

W odniesieniu do niektórych fragmentów makrosegmentu niedydaktycznego mam wątpliwość, czy granica między paratekstem i metatekstem jest zawsze wyrażenie wyznaczana i czy sformułowania typu: „Zarówno tekst wprowadzający, jak i plan tematyczny to metatekstowe jednostki tektoniczne [...]”. Ale wśród paratekstów o tej samej funkcji znajdują się i takie, które odnoszą się globalnie do całego makrosegmentu dydaktycznego; są to indeks rzeczowy i spis treści [...]” (s.73) nie zaciemniają zakresu obu pojęć. Z cytowanego fragmentu wynika bowiem, że spis treści został uznany za element paratekstowy.

Wspomniana nieścisłość jest raczej zrozumiała, biorąc pod uwagę fakt, że zarówno zakres terminu metatekst, jak i paratekstu były bardzo długo różnie inter-

pretowane przez badaczy. Dopiero dzięki opracowaniu I. Loewe oba pojęcia zostały wyrażone dookreślone i oddzielone. Autorka uznała bowiem, że metatekst jest tekstem tego samego autora, który pojawia się wewnątrz korpusu (jako „[...] parentezy, dodatkowe wyznaczniki modalne, intelektualne, skierowujące itd.”) (Loewe 2007: 76) lub na jego obrzeżach jako rama delimitacyjna tekstu. Metatekstami są więc też „[...] tytuły, przedmowy, wstępy, inwokacje, posłowania, epilogi, motta, dedykacje, przypisy, spisy treści, bibliografię, indeksy” (Loewe 2007: 78). Z kolei do elementów paratekstowych włączyła „[...] noty wydawcy, aprobacje cenzorskie, streszczenia, omówienia, pisma przewodnie, lidy, zajawki, zapowiedzi prasowe [...]” (Loewe 2007: 78). Właściwie tylko w jednej sytuacji dochodzi do częściowego pokrycia się zakresów obu pojęć, mianowicie wtedy, gdy w którymś z elementów paratekstowych (np. w nocie od wydawcy) jest przytaczany fragment tekstu o funkcji metatekstowej, np. fragment wstępu od autorskiego, spis treści itp.

Przywołane wyżej makro- i subsegmenty architektury tekstu wiązały się z podziałem pionowym tekstu, zgodnie z rozumieniem zaproponowanym przez S. Gajdę (1982: 154). Ale na tym nie kończy się omawianie formalnej struktury podręcznika, bo docieklivość Autorki sprawia, że patrzy też na tekst z perspektywy podziału poziomego. Rozczłonkowanie tekstu z tego punktu widzenia pozwala wydzielić w nim poziomy o charakterze globalnym i lokalnym. „W pierwszym przypadku chodzić będzie o zasadę podziału podanych w tekście informacji na duże formalno-tematyczne jednostki strukturalne (rozdziały i podrozdziały), w drugim – o modele rozczłonkowania tekstu wewnątrz tak wydzielonych segmentów (poziom akapitów, sekwencji akapitów, paragrafów)” (s. 76).

Podział na kolejne poziomy rozczłonkowania pokazuje Autorka na przykładzie rozdziału z podręcznika do historii dla klasy 5 szkoły podstawowej. Na poziomie pierwszym jest rozdział z tytułem wydzielonym na podstawie kryterium tematycznego (*Świat średniowieczny*), który dzieli się na mniejsze jednostki tematyczno-metodyczne na poziomie drugim (*Na gruzach Imperium Rzymskiego*). Poziom trzeci to tematy cząstkowe ujęte w paragrafy, które dzielą się na akapity lub sekwencje akapitów o wspólnym temacie. Tak więc temat (paragraf) (1) *Nowy Rzym* omówiony jest w akapicie 1 i 2; temat (2) *Dwa cesarstwa: Zachód i Wschód* – w akapicie 3 i 4; temat (3) *Rola Kościoła* – w akapicie 5 i 6 itd. (s. 77).

Rola każdego z elementów hierarchicznej struktury tekstu jest wyjaśniana i ilustrowana przykładami z podręczników. Skrupulatność, rozmach i zakres poruszanych problemów wykorzystanych w konstruowaniu całościowej konstrukcji podręcznika może budzić podziw, tym bardziej, że w podobny sposób analizuje

pozostałe aspekty podręcznikowej struktury (np. liniowy i rozgałęziony układ treści na stronie – s. 77), które w sumie prowadzą do stworzenia globalnego modelu struktury podręcznika (schemat 9 na s. 81) i uchwycenia głównych modyfikacji w jego strukturze formalnej po 1998 roku (por. tabela na s. 98).

Z tak szczegółowego porównania obu podręcznikowych wersji wynika, że podstawowe segmenty zostały w nowych podręcznikach utrzymane (podział na jednostki tematyczno-metodyczne, centralna pozycja informacyjnego tekstu podstawowego), ale w porównaniu ze starymi podręcznikami widoczna jest tendencja do rozbudowy struktury formalnej o dodatkowe elementy o dydaktycznej i niedydaktycznej funkcji. Chodzi o to, by jak najpełniej zaspokoić wszelkie potrzeby w procesie nauczania-uczenia się (stąd rozmaite rozwiązania układu treści na stronie, sporo zabiegów typograficznych uatrakcyjniających stronę wizualną, dołączanie segmentów o fakultatywnym charakterze – s. 98–100).

Stronie **poznawczej** podręcznika i sposobom przekazywania uczniom naukowej wiedzy o świecie w taki sposób, by mogła być zrozumiana, przyswojona i umiejętnie wykorzystana w praktyce, poświęcony jest rozdz. 4. W tej części monografii Autorka podejmuje się (z powodzeniem) trudnego zadania, które ma doprowadzić do uchwycenia globalnej struktury semantycznej podręcznika, o kształcie której decyduje dobór tematów, i sposób ich uporządkowania na różnych poziomach tekstu. Treści mogą być – w opinii Badaczki, prezentowane w tekście „[...] jako uporządkowana(-e) linia(-e) tematyczna(-e) albo w postaci kolekcji tematów w polu tematycznym. W pierwszym przypadku kolejne podtematy łączy relacja hipotaktyczna, w drugim powiązanie ma charakter parataktyczny” (s. 106).

Na przykładach konkretnych tekstów pokazuje możliwe układy treści w całym tekście (treści rozdziałów), w ramach rozdziałów i podrozdziałów, które odpowiadają jednostkom tematyczno-metodycznym. Typy układów, takich jak problemowy, zagadnieniowy, holistyczny i nieholistyczny dokumentuje przykładami tekstów z różnych przedmiotów. Na najwyższym poziomie (Autorka wyklucza istnienie makrostruktury dla podręcznika i mówi o tematycznej jedności tekstu) podręczniki charakteryzuje „[...] brak jednego nadrzędnego tematu globalnego, to raczej zbiór równorzędnych tematów, ich kolekcja” (s. 112).

Na niższym poziomie tekstowej struktury semantycznej zostały wyodrębnione **motywy** uznane za elementarne, dające się „[...] analitycznie wyodrębnić jednostki konstrukcyjnej rzeczywistości przedstawionej w tekście” (s. 112). Przy czym za motywy zostały uznane na tyle „ogólne struktury kognitywne”, aby możliwe było uchwycenie inwariantnych komponentów treściowych typowych dla wszystkich podręczników bez względu na ich powiązanie z przedmiotem szkolnym.

Tak zmodyfikowane pojęcie motywu pozwoliło na wydzielenie motywów dydaktycznych w postaci: pojęć, faktów, działań i opinii, które zostały uznane za komponenty treściowe podręcznika. Przy czym „Pojęciom i faktom przysługuje funkcja poznawcza [...], działania wywołują określone czynności uczącego się [...], przyporządkowana im więc jest funkcja kształceniowa, a opinie kształtują sferę motywacyjną (odnoszą się do postaw i wartości)” (s. 113). Należy się zgodzić z Autorką, że w procesie nauczania – uczenia się ważne jest nie tylko poznanie treści terminu/wyrazu (pojęcia), ale też „[...] sama procedura dochodzenia do wiedzy pojęciowej, opanowanie pewnych sposobów działania poznawczego nawet kosztem utraty precyzji końcowej definicji”(s.115).

Wspomniane motywy treściowe układają się „[...] w obrębie większych segmentów tekstu podręcznikowego w pewne typowe konfiguracje” (s. 136) tworzące „globalne (ponadakapitowe) struktury kognitywne” (s. 136). Takie globalne strategie metapoznawcze obejmują różne typy organizacji poznawczo-pojęciowej tekstu oraz prezentacyjne i wyjaśniające schematy tekstowe. Autorka osobno pisze o szeregu środkach wspomagających orientację w strukturze poznawczej tekstu (np. różne graficzne rozwiązania) oraz o odesłaniach inter- i intratekstowych. Analizy w tej części prowadzą do wniosku, że w nowych podręcznikach nadal utrzymana jest „deskryptywność jako podstawowa organizacja informacji poznawczych [...]” typowa dla „[...] transmisyjnego modelu nauczania (nastawionego na podawanie i przyswajanie informacji o świecie), nic więc dziwnego, że tak chętnie wykorzystywana” (s. 162).

W rozdziale 5 przedmiotem analiz staje się aspekt **pragmatyczny** podręcznika obejmujący kwestie: interakcji nadawczo-odbiorczych w informacyjnych partiach tekstu, sposobów uobecniania nadawcy i odbiorcy, nadawania wypowiedziom cech dialogu. Przy analizie zadań podręczników Autorka pokazuje, że dyrektywność przekazu w porównaniu ze starszymi podręcznikami zostaje osłabiona przez zastosowanie rozmaitych technik perswazyjnych (np. zastąpienie form nakazowych przez prośby, sugestie, zachęty, zaproszenia). Na koniec opisuje dwa modele typowe dla interakcji dydaktycznych: przedmiotowo-dyrektywny (nauczyciel informuje o czymś i steruje czynnościami ucznia) oraz podmiotowo-perswazyjny (postawa zorientowana na potrzeby ucznia i współpracowania z nim zamiast rozkazywania). Mimo zaobserwowanych przemian w kontaktach nauczyciela z uczniem (przeobrażanie się modelu przedmiotowo-dyrektywnego w podmiotowo-perswazyjny) Autorka stwierdza, że zmiany te są pozorne, bo w rzeczywistości „[...] nie ulegają zmianie ani zadania nauczyciela i ucznia, ani nadrzędne funkcje tekstu” (s. 188).

W analizie płaszczyzny **stylistycznej** Badaczka wskazuje na ukształtowaniu się dwóch przeciwstawnych wzorców stylistyczno-językowych tekstu dydaktycznego; stylu ad rem ukierunkowanego na przedmiot poznania oraz stylu ad hominem koncentrującego się na poznającym podmiocie (s. 192). Temu pierwszemu przyznaje status wzorca kanonicznego.

W rzeczywistości styl współczesnych podręczników nie jest jednorodny, a jego hybrydowy charakter jest widoczny w rozmaitych zapożyczeniach międzygatunkowych (np. opowiadanie, gawęda, reportaż, rozważanie filozoficzne itp.) oraz interferencjach międzystylowych (widoczny wpływ stylu naukowego, popularno-naukowego, potocznego i medialnego). Współczesny podręcznik cechuje zatem naukowa precyzja, jasna i przystępna forma przekazu oraz atrakcyjna „powierzchnowość”. Tej powierzchowności poświęca Autorka osobny rozdział (7), w którym omawia wachlarz środków wizualnych stosowanych w podręcznikach oraz ich funkcje: poznawczą, metatekstową i motywacyjno-marketingową.

Końcowe wnioski nie są zbyt optymistyczne ani dla nauczycieli ani dla uczniów, bo nowe podręczniki wcale nie proponują nowych rozwiązań dydaktycznych, lecz są swoistą hybrydą łączącą stary wzorec podręcznika z niektórymi nowszymi rozwiązaniami. Wśród nich można wskazać na wzbogacenie funkcjonalności podręcznika, rozbudowanie jego struktury o szereg segmentów fakultatywnych, większą ikonizację i dialogizację przekazu.

Ten z konieczności pobieżny przegląd zagadnień nie odzwierciedla w pełni badawczej skrupulatności, wszechstronnego ujęcia uwzględniającego różne punkty widzenia, postawy metodologiczne i opcje badawcze. Do stworzenia tak pełnego obrazu, niełatwego przecież gatunku, konieczna była nie tylko olbrzymia wiedza z różnych dyscyplin naukowych i znakomita orientacja w problematyce dydaktycznej, ale też odwaga, która pozwoliła na zastosowanie własnych pomysłów i nowatorskich rozwiązań.

Literatura

- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Wrocław.
Loewe I, 2007, *Gatunki paratekstowe w komunikacji medialnej*, Katowice.

ANNA STARZEC