

Anna Jaroszevska

Uniwersytet Warszawski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2788-593X>

e-mail: a.jaroszevska@uw.edu.pl

O aksjologicznym potencjale podręczników do nauki języka niemieckiego w czasach „płynnej nowoczesności”. Raport z badań wstępnych*

**On the axiological potential of textbooks for German language
courses in the era of “liquid modernity”.
A preliminary study report**

Abstrakt

Osadzając rozważania w kontekście baumanowskiej „płynnej nowoczesności” oraz na tezie nierozłączności języka od kultury, autorka artykułu zwraca uwagę na niedoszacowany, jej zdaniem, kierunek badań glottodydaktycznych obejmujący pozajęzykowe cele kształcenia. Podkreślając znaczenie celów wychowawczych i rangę odpowiadających im kompetencji społecznych, poddaje pod rozważenie współczesne funkcje szkoły i rolę nauczycieli języków obcych. Jest to przyczynkiem do sformułowania uniwersalnego kanonu wartości i postawienia pytania o aksjologiczny potencjał, jaki w tym względzie kryje się w podręcznikach szkolnych do nauki języka niemieckiego. Odpowiedzi na to pytanie udziela, odwołując się do wyników badań własnych na warstwie treściowej 94 podręczników dopuszczonych do użytku w polskich liceach i technikach po roku 1989. Poza wypełnieniem funkcji poznawczej i sprawozdawczej artykuł-raport stanowi zapowiedź badań pogłębionych na temat możliwości wdrożenia na lekcji języka obcego modułu wychowania do wartości i poprzez wartości.

Słowa kluczowe: badania glottodydaktyczne, podręczniki, kanon wartości, aksjolingwistyka, płynna nowoczesność

* Projekt został dofinansowany przez Uniwersytet Warszawski w ramach programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza” (nr PSP 501-D133-20-0004316), a zrealizowany z wykorzystaniem narzędzi teleinformatycznych Centrum Technologii Językowych CLARIN-PL.

Abstract

Setting the undertaken reflection in the context of Zygmunt Bauman's "liquid modernity" and the thesis of the inseparability of language and culture, the article draws attention to an underexplored research direction in glottodidactics, namely non-linguistic goals of education. Emphasizing the importance of educational goals and the rank of the corresponding social competencies, the article focuses on the contemporary functions of school and roles of language teachers. This leads to formulating a universal canon of values and asking about the axiological potential of school textbooks for German as a second language in this regard. This question is answered by referring to the results of the author's own research into the content layer of 94 textbooks approved for use in Polish secondary comprehensive and technical schools after 1989. In addition to fulfilling its cognitive and reporting function, the article-report is a harbinger of in-depth research on the possibility of implementing a module of education for values and through values in foreign language lessons.

Keywords: research in glottodidactics, textbooks, canon of values, axiolinguistics, liquid modernity

1. Wstęp

Nierozłączność języka od kultury jest współcześnie prawdą powszechnie znaną, przez lata weryfikowaną na drodze badań naukowych. Nie oznacza to, że na temat tej szczególnej zależności wiemy wszystko i że nie ma już pól badawczych, które warto eksplorować. Z perspektywy badań glottodydaktycznych takim wciąż mało zagospodarowanym obszarem pozostają pozalingwistyczne cele kształcenia. Można je ująć w kategorii celów wychowawczych i odpowiadających im kompetencji społecznych, dopełniających katalog kompetencji kluczowych jakże mocno promowanych w polityce i prawie Unii Europejskiej (Rada 2018). Każdy uczący się języka obcego powinien je przecież rozwijać. Trudno też zaprzeczyć, że będące przedmiotem tych rozważań podręczniki wciąż pozostają głównym narzędziem pracy uczniów i nauczycieli, mimo progresu metodyki nauczania oraz ekspansji nowych technologii, które coraz skuteczniej wspomagają działalność dydaktyczną. Ich wielofunkcyjność¹, znaczenie i systematyczny rozwój stanowią konsekwencję wielowiekowej refleksji i praktyki pedagogicznej, ale też – to impuls z drugiej połowy XX w. – naukowego rozpoznania, zrozumienia i hierarchicznego uporządkowania rozlicznych celów edukacji człowieka przez całe

¹ Przegląd literatury przedmiotu – pomimo występującego w niej typologicznego oraz terminologicznego zróżnicowania – pozwala wskazać co najmniej siedem podstawowych funkcji podręcznika szkolnego: informacyjną, transformacyjną, metodologiczno-badawczą, samokształceniową, kontrolno-oceniającą, autokorektywną oraz motywacyjną – jeśli jego funkcjonalność rozpatrywać przez pryzmat działalności uczniów (Kupisiewicz 2000: 95–97; Nocoń 2009: 44–n.; Krzyżyk, Synowiec 2023: 11–n.).

życie. Dziś wiemy, że wpisujące się w jej ramy wychowanie, kształcenie, nauczanie i uczenie się mają charakter wielowymiarowy. Zachodzą w sferze poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej, przez co ich treścią nie może być wyłącznie wiedza encyklopedyczna, a jedynym celem jej nabycie. Są nimi również postawy, umiejętności i działania – z ich ogólnym i specjalistycznym ukierunkowaniem, uwarunkowane podmiotowo oraz zewnętrznie, manifestowane w relacjach społecznych, nabywane i rozwijane, a następnie używane w sytuacjach typowych oraz problemowych (Anderson i in. 2001; Mietzel 2002; Niemierko 2007). Z pozycji glottodydaktyki już tylko na tej podstawie można założyć, że podręczniki są ważnym źródłem wiedzy o języku obcym i kulturze rodzimych użytkowników języka, są także nośnikiem wartości, które kulturę danej nacji dookreślają. Czy jednak mogą (i w jaki sposób) służyć dystrybuowaniu wartości uniwersalnych, przesądzających zarówno o sprawności komunikacyjnej uczących się, jak i ich (między)kulturowej tożsamości – w roli aktywnego podmiotu, a zarazem członka wielokulturowej społeczności?

Pytanie o aksjologiczny potencjał podręczników zyskuje na znaczeniu w dobie „płynnej nowoczesności”, w której – jak dowodził światowej sławy socjolog, Zygmunt Bauman (1925–2017) – cywilizacyjny fundament z tradycyjnych wartości ulega erozji. To pogłębia problemy współczesnych systemów edukacyjnych oraz wzrastających w nich kolejnych pokoleń Europejczyków (Bauman, Leoncini 2018). Zjawisko to wpływa i będzie wpływać również na glottodydaktykę – przez jej interdyscyplinarny charakter i rozliczne zadania, wynikające z przynależności do nauk stosowanych oraz silnego sprzężenia z życiem szkoły (Jaroszewska 2014). Dlatego refleksja nad współczesnymi funkcjami szkoły i multiplikującymi się rolami nauczycieli języków obcych wydaje się tyleż zasadna, co poznawczo interesująca. Przedstawione w artykule badanie staje się dla tych dociekań dogodnym punktem wyjścia, mimo że jest to diagnoza zaledwie wstępna, swoisty rekonesans na drodze do badań pogłębionych i pełnej odpowiedzi na postawione pytanie.

2. „Płynna nowoczesność”

Trudno w tak krótkim szkicu szczegółowo przedstawić poglądy Zygmunta Baumana na temat meandrów ludzkiego życia. Pomocna okazuje się metafora stanów skupienia. Płynność i związane z nią rozproszenie społeczne przypisał Bauman współczesności, za punkt odniesienia obierając przeszłość, w której społeczeństwo było skonsolidowane, zaś człowiek-jednostka silniejszy niż obecnie – niczym ciało stałe w teorii fizyki: stan

skupienia obrazujący uporządkowanie, trwałość i przewidywalność części materii. Tymczasem ciecze i gazy ulegają ciągłym przekształceniom, przez co wzrasta ich niestabilność, a ich poskromienie wymaga trudu. Wykazują również tendencję do rozmywania ciał stałych. Według Baumana proces taki zachodzi przy każdej rewolucji społeczno-kulturowej, lecz dziś jego tempo stało się niebezpieczne (Bauman 2006: 7).

Pierwszymi „ciałami stałymi”, które uległy rozpuszczeniu pod naporem „płynnej nowoczesności”, były postawy lojalnościowe, prawa zwyczajowe i zobowiązania. W nie w pierwszej kolejności uderzyły emancypacja i liberalizm, wytaczając argumenty o ograniczeniu wolności i inicjatywności człowieka (Bauman 2006: 8–9). Rozmycie wzorców, kodeksów i zasad, stanowiących przez stulecia egzystencjalny azymut, przyczyniło się do zmiany stylów życia współczesnych społeczeństw. „W imię wolności i dla dobra jednostki” osłabiono fundamenty rodziny z jej głównymi filarami: wiernością, poświęceniem, odpowiedzialnością, przywiązaniem. Rozluźnieniu uległy relacje międzyludzkie. Doszło do dekrystalizacji ról społecznych, gdy na znaczeniu straciły archetypy kobiecości i męskości. Przesunięto granice etyczne, wytaczając kontrowersyjny szlak w postrzeganiu ciała i seksualności człowieka. Staliśmy się mniej wrażliwi na przemoc. Przygasły nasze postawy obywatelskie. Podążając za modą, wielu z nas zagubiło się w świecie kulturowego relatywizmu i konsumpcjonizmu. Wzorce i porządki, niegdyś narzucone przez rodzinę, tradycję, wiarę, władzę i ustrój polityczny, przestały być dla nas oczywiste. Jak konstatuje Bauman (2006: 13–14): „jest ich zbyt wiele, zderzają się z sobą, a ich przykazania przeczą sobie wzajemnie”. Tymczasem brak czy już tylko nieprzejrzystość norm (prawnych, moralnych, obyczajowych, religijnych) prowadzi do anomii. „Normy – zauważa Bauman (2006: 33) – dopuszczają pewne zachowania, paraliżując inne. Anomia zwiastuje wyłącznie paraliż, co w miejsce przewidywalności sytuuje niepewność i obawę”. Rzeczywistość XXI w. nabiera więc cech literackiej dystopii, a dalsza przyszłość jawi się w jeszcze ciemniejszych barwach. Alienacja i związana z nią samotność pogłębiają kruchość społeczeństw, a w nich pojedynczego człowieka. Dowodzą tego statystyki „zdrowia” publicznego, rosnący odsetek rozwodów, epidemia nałogów, wzrost przemocy domowej, agresji w szkole, przestępczości kryminalnej, także liczby samobójstw.

Relatywność kultur i języków nie pozwala na kategoryczną ocenę, czy zmiany te są dla ludzi dobre czy złe, czy są społecznie i kulturowo konstruktywne, czy też prowadzą do destrukcji bliskich nam wartości. Radykalnie zmieniła się skala tej oceny. To podmioty przemian, ich perspektywa, cele, w tym ukryty program i wiedza o jego istnieniu, decydują o ostatecznym kierunku interpretacji. Naturalnie zmiany te nie wynikają wyłącznie

z pobudek egzystencjalnych jednostki. Być może dużo częściej ich motorem są partykularne interesy partii politycznych, wizjonerów o nieograniczonych zasobach finansowych, wielkich koncernów medialnych czy światowych korporacji z grupy „Big Tech” i „Big Pharma”. Choć trudno o nich myśleć inaczej jak o zmianach nieuniknionych, warto założyć, że – przynajmniej w pewnym zakresie – możemy o nich współdecydować. Program szkolny, treść podręczników, działalność i postawy nauczycieli to poza rodziną jedne z ważniejszych determinant wpływających na gotowość kolejnych pokoleń, by zmierzyć się z tymi zmianami.

3. Wartości podstawowe i ich uniwersalność

W znaczeniu ogólnym termin „wartość” wyraża pozytywnie nacechowaną właściwość przedmiotów, osób, ich postaw oraz działań, która w ujęciu obiektywnym stanowi sumę włożonych w ich wytworzenie/zaistnienie nakładów materiałowych, czasu, kwalifikowanej pracy, artyzmu, umiejętności, poświęceń, w końcu cech charakteru, w ujęciu subiektywnym zaś jest wypadkową ludzkich potrzeb, uczuć i woli (Dent 1999: 956; Okoń 2007: 453). Zespół tych cech oraz funkcji manifestuje się na gruncie kompetencji społecznych, które – uogólniając – można zdefiniować jako indywidualny potencjał człowieka pozwalający na jego adaptację do środowiska społecznego oraz podmiotową aktywność w relacjach międzyludzkich, przynoszącą określone korzyści każdej ze stron interakcji (Męczkowska 2003; Reber, Reber 2005: 730). Umiejętność i gotowość komunikacyjna jest w tym kontekście bardzo ważną, lecz jednocześnie tylko jedną z wielu kompetencji społecznych pożądanых na drodze do ogólnospołecznego dobrostanu, w którym dochodzi także do samorealizacji jednostki. Nie mniej ważny jest aparat poznawczy, na który składa się zespół wielu cech intelektualnych i osobowościowych oraz światopogląd, determinujący zarówno motywacje, kierunki działań i sprawczość jednostki, jak i jej uważność oraz wrażliwość – na potrzeby, możliwości, prawa i wolności innych ludzi (Popławska 2016; Zemło 2016; Grzesiak 2021). Aby rozwijać kompetencje społeczne w warunkach formalnych, należy zatem najpierw określić zbiór podstawowych kulturowych wartości, na które taki kurs będzie zorientowany. O ile w społeczeństwie monokulturowym nie powinno to być problemem, o tyle życie w językowo-kulturowym tyglu stawia pod znakiem zapytania uniwersalność takiego ładunku, zwłaszcza gdy w kręgu kultury rodzimej znajdują się przedstawiciele kultur skrajnie od siebie różnych. I choć manifestowanie obaw o ład i harmonię w świecie kulturowych wartości jest dziś politycznie niepoprawne,

trudne doświadczenia „krajów imigranckich” stanowią ich mocne uzasadnienie. Innym niebezpieczeństwem – jeśli zgodzić się z diagnozą Baumana – jest „upłynnianie” fundamentalnych wartości, które w przeszłości stanowiły o sile społeczeństw z naszego kręgu kulturowego. Kojarzenie ich dziś z cywilizacją zachodnią czy choćby tradycją chrześcijańską okazuje się jednak kłopotliwe, bowiem i te diametralnie odmieniły swe oblicza. Niemniej nawet dziś wobec zagrożeń trudno podważyć tezę, że „[w]artości stanowią rdzeń każdej kultury, a ich rozpoznanie i określenie stosunku do nich jest warunkiem definiowania własnej tożsamości zarówno przez indywidualne jednostki, jak całe zbiorowości” (Bartmiński 2015: 7). Być może właśnie dlatego dyskusja o pielęgnowaniu spuścizny przodków nie traci na znaczeniu, podobnie jak ważne stają się poszukiwania złotego środka umożliwiającego międzykulturowy dialog. Kształtowanie kompetencji interkulturowej jest w tym kontekście działaniem racjonalnym i nie powinno dziwić, że dawno już przykuło uwagę glottodydaktyków (Byram 1997; Bolten 2007; Torenc 2007; Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019).

Uniwersalność kształcenia interkulturowego warto budować na możliwie pełnym zróżnicowaniu wiedzy kulturoznawczej, jaka powinna być zawarta w podręcznikach, na podkreśleniu rangi tych wartości, które mają wymiar ogólnoludzki, ponadnarodowy, niezależny od kultury, także ponadczasowy (Nowak 2016: 1292). Uznając wieloznaczność terminu „wartość”, za wspólny mianownik wartości uniwersalnych należy więc przyjąć dobro – zarówno jednostki, jak i wspólnoty. Jego abstrakcyjność i niejednoznaczność obligują, by odpowiedzieć, że na gruncie niniejszych rozważań dobro stanowi emanację szczęścia, będąc jednocześnie przeciwieństwem zła. Nie oznacza to, że przez wszystkich będzie rozumiane tak samo. O różnicach w interpretowaniu pojęć aksjologicznych – i to wybrzmiewa najpełniej w koncepcji Językowego Obrazu Świata – przesadzają przede wszystkim kulturowe korzenie jednostki wraz z wartościującym bagażem języka ojczystego. Jest on przecież nie tylko podstawowym narzędziem komunikacji, lecz także narzędziem myślenia. Tym samym uczestniczy w całościowych procesach formowania osobowości, rozwoju poznawczego, socjalizacji (Puzynina 1992: 5–6). O różnicach tych decyduje również pokolenie, w którym człowiek rodzi się i wzrasta (Bartmiński 2006; Puzynina 2014). Jednak im większy jest kulturowy pluralizm, tym bardziej jesteśmy narażeni na konsekwencje kulturowego relatywizmu. Remedium pozwalającym wyważyć potrzeby wspólnotowe i indywidualne jest prawo stanowione w ustroju demokratycznym. Przykładem godnym uwagi może być Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, w której podjęto próbę zdefiniowania nie tylko wartości podstawowych, ale i uniwersalnych. To właśnie na nich został ufundowany ustrój polityczny Polski jako dobra

wspólnego wszystkich obywateli, gwarantowane są godność, wolność, równość, bezpieczeństwo i prawa jednostki, a także opiera się porządek społeczno-gospodarczy z kardynalnymi zasadami wolności, własności, solidarności, dialogu, współpracy i sprawiedliwości (Kryszeń, Prokop 2017).

Założenie, że każdy, przystępując do wspólnoty obywateli państwa, winien respektować jego system prawny, prowadzi do wniosku, iż stanowi on najbezpieczniejszy sposób wyłonienia zbioru wartości uniwersalnych. Jest to ważne w kontekście badań podręczników, które, by zostać dopuszczone do użytku w szkołach, muszą wypełniać szczegółowe kryteria prawa oświatowego. Jego źródłem nadrzędnym jest konstytucja właśnie. Są uniwersalną wartość zawdzięcza temu, że tak jak ma służyć dobru wszystkich obywateli, tak też do życia została powołana przez kolektyw – demokratycznie wybraną reprezentację (= większość). Naturalnie nie można postawić znaku równości między większością a wszystkimi, niekiedy jednak kompromis staje się konieczny; podobnie jak rozstrzygnięcie dylematu pierwotnego źródła, z którego wartości uniwersalne wypływają. Preambuła polskiej konstytucji dowodzi, że można pogodzić różne stanowiska w tej sprawie (Gorlewska 2019: 95–96).

Uwzględnianie ładunku aksjologicznego ustawy zasadniczej jest jedną z wielu dróg prowadzących do wyłonienia katalogu wartości uniwersalnych. Do osiągnięcia tego celu równie dobrze może posłużyć analiza kluczowych aktów międzynarodowych obejmujących sferę wartości ważnych dla ludzkości, jak Powszechna deklaracja praw człowieka (1948), Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (1950), Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (2007) (Bartmiński, Grzeszczak 2014: 22). Dokumentów tej rangi jest jednak znacznie więcej. Cennym źródłem jest również dorobek aksjolingwistyki (np. Zaron 1985; Pisarek 2002; Szymański 1998; Denek 2000; Jedliński 2000; Rypel 2012; Sporek 2016; Chałas, Maj 2016)². Prace badawcze przedstawicieli tego kierunku są milowym krokiem na drodze do ustalenia aksjologicznego kanonu, choć ten, mimo upływu lat i bogatych plonów, wciąż pozostaje otwarty³. Jak konstatują Jerzy Bartmiński i Monika Grzeszczak (2014: 24–25, 23–36), o trudnościach w badaniu i konstruowaniu uniwersalnego kanonu wartości przesądza nie tylko ich wielowymiarowość, tj.: ontologiczny charakter (deklarowane vs praktykowane), chronologia (dawniejsze vs nowsze), modalność (traktowane opisowo vs normatywnie) lub

² Wnikliwego przeglądu badań aksjolingwistycznych w ujęciu retrospektywnym i problemowym dokonali Bartmiński i Grzeszczak (2014).

³ Za przykład może posłużyć *Kartoteka Słownika Aksjologicznego* znajdująca się w Pracowni Etnolingwistycznej im. Jerzego Bartmińskiego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie wykorzystywana do prac przy *Leksykonie aksjologicznym Słowian i ich sąsiadów* – międzynarodowym projekcie badawczym EUROJOS (zob. Bartmiński 2015).

zakres (indywidualne vs wspólnotowe), lecz również szczególna właściwość, którą jest ich „usieciowienie”, a więc powiązanie wzajemnymi relacjami. Zadania nie ułatwia długa historia naukowej dyskusji nad wartościami, która sięga filozofii antycznej. Od tego czasu pojęcie to otrzymało bardzo wiele znaczeń, bowiem na jego rozumienie wpływały i wciąż mają wpływ bardzo różne perspektywy badawcze (Gajda 2008: 38–n.; Błasiak 2009: 14–n.).

4. Metodologia badań własnych i ich przebieg

Prezentowane badanie zachowuje rangę badań wstępnych-podstawowych. Osadzone w kontekście „płynnej nowoczesności” za główny cel przyjmuje ustalenie aksjologicznego potencjału podręczników języka niemieckiego, który kryje się w ich warstwie tekstowej oraz graficznej. W myśl hipotezy głównej, potencjał ten jest na tyle wysoki, by na bazie treści podręcznikowych oprócz nie tylko kursu lingwistyczny, lecz również moduł wychowania do wartości i poprzez wartości. Z racji ograniczeń objętościowych artykułu charakterystyka możliwych płaszczyzn oddziaływania perswazyjnego, jak również warstwy graficznej wytypowanych do badań podręczników będą przedmiotem osobnych publikacji. Niniejszy raport obejmuje wyłącznie metodologię oraz wyniki kwerendy zmierzającej do wydobycia z warstwy tekstowej podręczników słów-kluczy wpisujących się w przyjętą definicję wartości – rozumianych jako pierwiastek dobra (wspólnego oraz jednostki) i dających się skategoryzować w zbiorach wartości transcendentnych (dotyczących wiary w Boga i przeżyć metafizycznych) oraz nietranscendentnych (związanych z życiem doczesnym), które za Jadwigą Puzyniną (1992: 39–n.) i Ryszardem Jedlińskim (2000: 25) można podzielić na: moralne, poznawcze, społeczne, witalne, utylitarne, estetyczne, hedonistyczne i prestiżowe.

Do badania wytypowano 94 podręczniki języka niemieckiego dla szkół średnich opublikowane po zmianie ustrojowej z 1989 r.; w tym przypadku w latach 1994–2021 w 29 seriach wydawniczych (tu w układzie alfabetycznym): *#trends 1–3* (Nowa Era), *Abitur. Repetitorium i podręcznik* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *alles klar 1–5* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *alles klar neu 1–3* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *Dein Deutsch 1–3* (Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt / Wydawnictwo Euro-Edukacja), *Delfin 1–3* (Max Hueber Verlag / Hueber Polska), *Deutsch für dich 1–2* (Prywatna Oficyna Wydawnicza Wiedza i Świat), *direct. Deutsch hautnah neu 1–3* (Wydawnictwo LektorKlett), *Deutsch mal anders neu 1–4* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *Effekt 1–4* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *einfach gut neu 1–3* (Wydawnictwo Szkolne PWN), *Focus*

1–3 (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *Genau* 1–4 (Klett Polska), *Hier und da* 1–4 (Wydawnictwo Szkolne PWN), *Infos* 1–4 (Pearson Central Europe), *Język niemiecki. Trening maturalny. Repetytorium* (Langenscheidt), *Lagune* 1–3 (Hueber Polska), *Moment mal!* 1–3 (Wydawnictwo REA), *Motive Deutsch neu* 1–4 (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *Neue Expedition Deutsch* 0–4 (Wydawnictwo Szkolne PWN), *Optimal* 1–3 (Langenscheidt Polska), *Partner-Sprache* 1–3 (Wydawnictwo Szkolne PWN), *Perfekt* 1–3 (Pearson Central Europe), *Sowieso* 1–3 (Langenscheidt), *Tangram. Deutsch als Fremdsprache* 1–4 (Max Hueber Verlag), *Themen aktuell* 1–3 (Hueber Verlag), *Themen neu* 1–3 (Max Hueber Verlag), *Welttour* 1–4 (Nowa Era), *Welttour Deutsch* 1–3 (Nowa Era).

Badania zainicjowano w kwietniu 2021 r. W zakresie hipotezy głównej i warstwy językowej zostały ukończone w czerwcu 2024 r. We wstępnej fazie projektu przyjęto ilościową orientację badawczą, odwołując się do metodologii lingwistyki korpusowej z wykorzystaniem narzędzi teleinformatycznych Centrum Technologii Językowych CLARIN-PL (<https://clarin-pl.eu/>). Do stworzenia i późniejszej analizy korpusu obejmującego warstwę tekstową wymienionych podręczników posłużyły: fotokopiarka-skaner Konica Minolta Bizhub C220, oprogramowanie do rozpoznawania tekstu ABBYY FineReader, komputer z pakietem aplikacji biurowych MS Office oraz KonText – usługa sieciowa na serwerach CLARIN-PL, integrująca wyszukiwarkę korpusową opartą na języku zapytań *Corpus Query Language* (CQL) oraz kreator korpusów tekstowych, automatycznie anotowanych w warstwie morfosyntaktycznej (zaadaptowane do języka niemieckiego). Łącznie zeskanowano i optycznie rozpoznano 13 tys. 123 strony podręcznikowe, rejestrując zbiór 52 mln 310 tys. 691 znaków ze spacjami. Wielkość ta odpowiada ok. 1307 arkuszom wydawniczym tekstu. Zidentyfikowano w niej 5 mln 375 tys. 612 tokenów (token = jednostka tekstu, którą można identyfikować i analizować w korpusie; najczęściej pojedyncze słowo).

Kolejnym krokiem było ustalenie wyjściowego kanonu wartości, które mogą być zawarte w tym zbiorze. Mnogość kategoryzacji i poglądów na ten temat zaważyła na przygotowaniu autorskiej propozycji obejmującej łącznie 244 słowa-klucze odpowiadające wartościom transcendentnym oraz nietranscendentnym. Jest to lista możliwie szeroka, lecz subiektywna. Jej rozpiętość uzasadniają wstępny charakter badania oraz założenie, że wyniki zostaną zweryfikowane i dopełnione badaniem jakościowym w terenie. Komfort badawczy zapewnia powtarzalność badania; także według zmienionych kryteriów. Nowa kwerenda może uwzględniać np. problematykę antywartości, o które świadomie nie zapytano, choć wiadomym jest, że nawet antywartość „zło”, właściwie zdydaktyzowana, może być przyczynkiem „dobrego”

wychowania. Może również pomijać kategorię wartości transcendentnych, którym najtrudniej jest przypisać przymiot uniwersalności i które mogą być czynnikiem konfliktogennym.

Wykorzystany w badaniu kanon wartości utworzono w oparciu o formy słownikowe wyrazów (lemat). W wymagających tego przypadkach uwzględniono zjawisko synonimii polegającej na bliskoźnaczności wyrazów. Pomimo że w kwerendzie przyjęto terminologię niemieckojęzyczną (wynika to ze specyfiki eksplorowanych treści), dla potrzeb polskojęzycznego raportu ów kanon, opatrzony wskaźnikami ilościowymi, prezentowany jest w języku polskim, ponadto w podziale na kategorie oraz według częstotliwości występowania – od najczęstszych. Brak zwrotu na zapytanie jest równoznaczny z porządkiem alfabetycznym. W zakresie uzyskanych wyników, a wcześniej zapytań realizowanych w języku CQL, znalazł się nie zbiór lematów, lecz leksemów: wszystkich form, jakie może przyjmować wyraz bez utraty znaczenia. Należy podkreślić, że specyfika języka niemieckiego wymusiła ręczną weryfikację uzyskanych maszynowo wyników.

Przedstawione wyniki stanowią odpowiedź na szerokie, a jednocześnie szczegółowe pytanie: o zakres treści aksjologicznych w podręcznikach. Katalog ten pozostaje otwarty. W toku dalszej dyskusji i badań pogłębionych obejmujących uczniów oraz nauczycieli języka niemieckiego możliwe będzie zweryfikowanie jego trafności z perspektywy celów oraz praktyki nauczania/uczenia się L2. Przy odpowiednio dużej próbie badawczej zostanie on zobiektywizowany. Na tym etapie badań uzyskany wynik stanowi jedynie konsekwencję decyzji autorskich i wydawniczych. Odpowiedź na pytanie *na ile świadomych i dlaczego takich?* wydaje się nieodzowna.

4.1. Wartości transcendentne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	Boże Narodzenie	433
2	Adwent	234
3	religia	185
4	Wielkanoc	180
5	Bóg	168
6	wiara	75
7	Wigilia	75
8	dusza	64
9	Chrystus	63

10	modlitwa	51
11	Zielone Świątki	41
12	anioł	34
13	islam	32
14	Biblia	31
15	Halloween	29
16	chrześcijaństwo	22
17	chrzest	20
18	buddyzm	15
19	Koran	12
20	hinduizm	11
21	judaizm	11
22	pielgrzymka	11
23	msza	10
24	Dzień Wszystkich Świętych	9
25	bierzmowanie	8
26	komunia święta	8
27	Allah	7
28	Budda	6
29	protestantyzm	5
30	Święto Trzech Króli	5
31	Tora	5
32	spowiedź	3
33	dharma	2
34	Pascha	2
35	pokuta	2
36	prawosławie	2
37	Talmud	2
38	miłosierdzie	1
39	Mojżesz	1
40	ramadan	1
41	szabat	1
42	bar micwa	0
43	bat micwa	0
44	Brahma	0
45	Chanuka	0

46	Dzień Aszura	0
47	Jahwe	0
48	Jom Kipur	0
49	kapłaństwo	0
50	Kurban Bajram	0
51	Mahomet	0
52	Maulid	0
53	namaszczenie chorych	0
54	praktyki religijne	0
55	reinkarnacja	0
56	Śiwa	0
57	Święto Zmarłych	0
58	świętość	0
59	Wisznu	0
60	wyznanie wiary	0

4.2. Wartości nietranscendentne-moralne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	kochać	2 270
2	miłość	711
3	przyjaźń	324
4	wolność	231
5	bezpieczeństwo	215
6	ochrona środowiska	184
7	uczciwość	171
8	wierność lojalność	151
9	bohaterstwo	111
10	ekologia	104
11	honor	101
12	zaufanie	77
13	etyka	66
14	skromność	55
15	szacunek	50
16	prawa człowieka	42
17	sumienie	41

18	równość	40
19	moralność	35
20	prawość	35
21	sprawiedliwość	35
22	dyskrecja	33
23	własność	33
24	godność	18
25	humanitaryzm	14
26	sumienność	9
27	dobro	8
28	szczerść	8
29	obowiązkowość	5
30	heroizm	4
31	dekalog	2
32	męstwo dzielność	0
33	podmiotowość	0
34	pokora	0
35	prawdomówność	0
36	wartości podstawowe	0

4.3. Wartości nietranscendentne-poznawcze

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	szkoła uniwersytet	3 366
2	uczeń uczennica	2 064
3	informacja	1 516
4	nauczyciel nauczycielka	1 454
5	internet	989
6	język	852
7	historia	824
8	edukacja wykształcenie	534
9	nauka	272
10	pilność	234
11	rozwój	181
12	wiedza	180
13	inteligencja	166

14	literatura	140
15	mądrość	119
16	zmiany	105
17	prawda	84
18	wychowanie	50
19	dziedzictwo światowe	34
20	otwartość	33
21	dziedzictwo kulturowe	11
22	refleksja refleksyjność	4
23	dziedzictwo europejskie	1
24	dziedzictwo historyczne	1
25	dziedzictwo narodowe	0
26	pamięć historyczna	0

4.4. Wartości nietranscendentne-społeczne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	dziecko	3 539
2	pomoc	2 725
3	rodzina	2 441
4	człowiek ludzie	2 354
5	rodzice	2 240
6	dialog	1 868
7	matka	1 584
8	ojciec	1 502
9	Europa europejski	908
10	uprzejmość być uprzejmym/miłym	758
11	kultura	597
12	babcia	591
13	małżeństwo	582
14	Unia Europejska	462
15	dziadek	451
16	państwo	346
17	dziadkowie	315
18	ojczyzna	312
19	społeczeństwo	309

20	prawo	289
21	ład porządek	273
22	uczynność	201
23	tradycje	192
24	naród	177
25	narodowość	171
26	tolerancja	152
27	język ojczysty	145
28	wyrozumiałość	122
29	integracja	120
30	niepodległość niezależność	117
31	zwyczaje	107
32	odpowiedzialność	100
33	demokracja	92
34	pokój	84
35	jedność	82
36	człowieczeństwo ludzkość	75
37	przymierze sojusz	75
38	partnerstwo	62
39	dom rodzinny	58
40	współpraca	58
41	mąż	55
42	konstytucja	53
43	wspólnota	52
44	żona	47
45	tożsamość	34
46	solidarność	28
47	współczucie	22
48	przodkowie	17
49	cywilizacja	14
50	wielokulturowość	11
51	wolontariat	9
52	pojednanie	6
53	empatia	5
54	patriotyzm	5
55	praworządność	4
56	macierzyństwo	2

57	humanizm	1
58	koleżeństwo	1
59	altruizm	0
60	braterstwo	0
61	filantropia	0
62	międzykulturowość	0
63	różnorodność	0
64	suwerenność	0

4.5. Wartości nietranscendentne-witalne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	dzieciństwo	3 698
2	młodość	1 945
3	życie	1 629
4	zdrowie	901
5	siła	662
6	przyroda natura	529
7	dorosłość	394
8	nadzieja	138
9	narodziny	128
10	pewność siebie	107
11	ambicja	58
12	motywacja	42
13	dojrzałość	23
14	sens życia	13
15	poczucie własnej wartości	0
16	samoakceptacja	0

4.6. Wartości nietranscendentne-utyłitarne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	praca	1 563
2	doświadczenie	809
3	kreatywność	225
4	cierpliwość	200
5	odwaga	167

6	kompetencje	95
7	talent	72
8	autonomia	41
9	skuteczność	17
10	wytrwałość	16
11	twórczość	9
12	asertywność	5
13	staranność	5
14	samokontrola	2
15	zaradność	0

4.7. Wartości nietranscendentne-estetyczne

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	piękno	2 151
2	muzyka	1 219
3	sztuka	562
4	poezja	51
5	raj	47
6	maniery savoir vivre	10

4.8. Wartości nietranscendentne-hedonistyczne

Lp.	Leksem PL	Wystąpienia
1	szczęście	1 003
2	święta świętować	871
3	radość	832
4	zabawa	824
5	urodziny	662
6	wesele	187
7	odpoczynek	139
8	przyjemność	60
9	komfort	55
10	satisfakcja	43
11	seks	23
12	dobrostan	22
13	samorealizacja	4

4.9. Wartości nietranscendentne-prestiżowe

Lp.	Leksem (PL)	Wystąpienia
1	pieniądze	1 851
2	sukces	676
3	sława	288
4	kariera	215
5	bogactwo	198
6	akceptacja	53
7	majątek	25
8	prestiz	11

5. Dyskusja wyników

Zreferowane badanie, a właściwie jego wstępny moduł ilościowy, nie jest pierwszą, nie jest też zapewne ostatnią próbą funkcjonalnego oglądu treści podręcznikowych w kontekście nauczania / uczenia się języków obcych. O jej glottopedagogicznej istotności można będzie mówić po całkowitym ukończeniu badań w ich wymiarze podmiotowo-jakościowym. Niemniej już teraz nasuwają się pierwsze refleksje. Otóż, o ile badanie nie przynosi odpowiedzi na pytania o możliwości i sposób dydaktyczno-wychowawczego zagospodarowania aksjologicznego potencjału współczesnych podręczników języka niemieckiego w polskich szkołach średnich, to potwierdza, że taki potencjał jest w nich obecny, przy czym jest on wzmacniany poprzez związki treści tekstowej z przekazem graficznym, jaki za pośrednictwem podręczników trafia do uczniów. Co więcej, pełnię tego ładunku ukazuje dopiero badanie całej serii podręczników – jako merytorycznie i wychowawczo spójnej całości (Nocoń 2009: 45). Surowy zbiór danych ilościowych dostarcza co prawda więcej pytań aniżeli odpowiedzi i wymaga uzupełnienia, zwraca jednak uwagę na szczególne miejsce podręczników w procesie kształcenia, wskazując przy tym na kluczowe znaczenie kontekstu edukacyjnego oraz główną i niepodważalną rolę nauczyciela języka obcego. Poza bogactwem zakodowanych w podręcznikach wartości przedmiotowa kwerenda ukazuje bowiem liczne, często zaskakujące braki na tym polu, prowadząc do wniosku, że podręcznik języka obcego (tu niemieckiego) nie może być autonomiczną i w pełni wystarczającą pomocą w kształtowaniu kompetencji społecznych uczniów. Aby cel ten realizować, wymaga dopełnienia podmiotowego oraz materiałów uzupełniających. Niewykluczone także, że zakres problemowy

poszczególnych serii należy poddać rewizji, by w większym stopniu uwzględniały pominięte w nich słowa-klucze kierujące uwagę uczniów (także nauczycieli) w stronę systemu aksjonormatywnego.

Jeżeli szkoła ma kształcić, wychowywać, roztaczać opiekę, rekonstruować, adaptować i służyć emancypacji uczniów (Jundziłł 1997; Milerski, Śliwerski 2000), nie może dziwić, że również nauczycielowi języka obcego trzeba przypisać rozliczne i trudne role: eksperta, wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcy, ewaluatora, innowatora, badacza, refleksyjnego praktyka (Zawadzka 2004). To może studzić zapał, zwłaszcza młodych adeptów sztuki nauczania. Lecz przecież nie występują obiektywne powody, które zwalniałyby nauczycieli języków obcych z obowiązku sprawowania nad uczniami opieki wychowawczej, z odpowiedzialności za ich harmonijny rozwój: intelektualny, osobowościowy, emocjonalny, społeczny, w końcu moralny. Dziedzina, w której się specjalizują, predestynuje ich do roli wychowawców znacznie bardziej niż np. nauczycieli matematyki, powszechnie nazywanej królową nauk. Ta zamierzona hiperbola ma na celu podkreślenie potencjału, jaki dla rozwoju istoty społecznej kryje się w lekcji języka obcego. W żadnym wypadku nie podważa to podstawowego celu kształcenia neofilologicznego, którym jest nauczanie /uczenie się obcojęzycznych i obcokulturowych kompetencji komunikacyjnych. Realizacja celu głównego nie wyklucza dążeń do osiągnięcia destynacji pobocznych, nawet jeśli miałyby one wpisywać się w kategorię ukrytego programu szkoły. W przypadku lekcji języka obcego nie jest to też zabiegiem koniecznym, co doskonale rozumie autorka najpopularniejszego w Polsce podręcznika metodyki nauczania języków obcych, przypisująca celom ogólnowychowawczym kształcenia rolę „pomostu” pomiędzy ogólnymi celami nauki szkolnej a szczegółowymi celami lingwistycznymi (Komorowska 2005: 17–19). Postulat sprzężenia różnych celów edukacji szkolnej wysunął przed laty również Czesław Kupisiewicz (2000: 110–111) w swoim wykładzie dydaktyki ogólnej. Warto dopełnić go zaleceniem, by tak szeroko zakrojony program był realizowany w otoczeniu przyjaznym, uwzględniającym nie tylko indywidualne potrzeby i możliwości uczniów, lecz także walory motywacji pozytywnej oraz wielopodmiotowość oddziaływań wychowawczych. W tym świetle podręcznik jawi się jako cenny sojusznik „żywego nauczania” (Kupisiewicz 2000: 95), w którym z perspektywy celów dydaktyczno-wychowawczych – to należy powtórzyć – postacią kluczową jest nauczyciel. Bez jego wiedzy, refleksyjności, kreatywności, otwartości, zaangażowania, umiejętności nawiązania relacji z młodzieżą trudno byłoby wzbudzić potencjał i motywację uczniów, a tym bardziej pozytywnie wpływać na ich osobowość, kodeks moralny i wielce złożony aparat

kompetencyjny. Jako że „żywe nauczanie” cechują właściwości nie zawsze korzystne dla przebiegu lekcji i jej efektywności (Okoń 2003: 293–294), warto zadbać o to, by jakość podręczników była jak najlepsza, czemu m.in. ma służyć wnikliwa analiza ich treści.

Literatura

- Anderson L.W., Krathwohl D.R., Airasian P.W., Cruikshank K.A., Mayer R.E., Pintrich P.R., Raths J.D., Wittrock M.C. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete Edition)*. New York.
- Bartmiński J. (2003): *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*. [W:] *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 59–86.
- Bartmiński J. (2015): *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów... – co zawiera, na jakich zasadach się opiera, dla kogo jest przeznaczony?* [W:] *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*. T. 1: *DOM*. Red. J. Bartmiński, I. Bielińska-Gardziel, B. Żywicka. Lublin, s. 7–13.
- Bartmiński J. (red.) (2006): *Język – wartości – polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*. Lublin.
- Bartmiński J., Grzeszczak M. (2014): *Jak rekonstruować kanon wartości narodowych i europejskich?* „Etnolingwistyka” 26, s. 21–44.
- Bauman Z. (2006): *Płynna nowoczesność*. Kraków.
- Bauman Z., Leoncini T. (2018): *Płynne pokolenie*. Przekład Sz. Żuchowski. Warszawa.
- Błasiak A. (2009): *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*. Kraków.
- Bolten J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt.
- Byram M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon.
- Chalas K., Maj A. (red.) (2016): *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom.
- Denek K. (2000): *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Dent N. (1999): *Wartość*. [W:] *Encyklopedia filozofii*. T. II: *L–Ż*. Red. T. Honderich. Poznań, s. 956.
- Gajda J. (2008): *Wartości w wychowaniu*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. VII: *V–Ż*. Red. T. Pilch. Warszawa, s. 38–41.
- Gorlewska G. (2019): *Słownictwo aksjologiczne w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Znaczenia tekstowe a konotacje potoczne*. Białystok.
- Grzesiak M. (2021): *Zintegrowany model kompetencji społecznych w procesie rozwoju osobistego i zawodowego*. Dąbrowa Górnicza.
- Jaroszevska A. (2014): *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. „Języki Obce w Szkole” 4, s. 52–66.
- Jedliński R. (2000): *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków.
- Jundziłł I. (1997): *Szkoła. Opiekuńczo-wychowawcze funkcje szkoły*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa, s. 790–794.
- Karta praw podstawowych Unii Europejskiej z dnia 14 grudnia 2007 r.*, Dz.U. UE 2007/C 303/01.
- Komorowska H. (2005): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz.U. 1997.78.483.
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z dnia 4 listopada 1950 r.*, Dz.U. 1993.61.284.
- Kryszeń G., Prokop K. (2017): *Aksjologia polskiej konstytucji*. Warszawa.
- Krzyżyk D., Synowiec H. (2023): *Język podręczników szkolnych w kontekście ich funkcji dydaktycznych*. Warszawa.

- Kupisiewicz Cz. (2000): *Dydaktyka ogólna*. Warszawa.
- Męczkowska A. (2003): *Kompetencja*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. II: G–Ł. Red. T. Pilch. Warszawa, s. 693–696.
- Mietzel G. (2002): *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000): *Leksykon PWN: Pedagogika*. Warszawa.
- Niemierko B. (2007): *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa.
- Nocoń J. (2009): *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole.
- Nowak M. (2016): *Wartości uniwersalne*. [W:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. K. Chałas, A. Maj. Radom, s. 1292–1297.
- Okoń W. (2003): *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Okoń W. (2007): *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pisarek W. (2002): *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*. Kraków.
- Popławska A. (2016): *Kompetencje aksjologiczne*. [W:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. K. Chałas, A. Maj. Radom, s. 484–490.
- Powszechna deklaracja praw człowieka uchwalona dnia 10 grudnia 1948 r. przez Organizację Narodów Zjednoczonych*, <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/polish-polish>>, dostęp: 26.02.2025.
- Puzynina J. (1992): *Język wartości*. Warszawa.
- Puzynina J. (2014): *Kłopoty z nazwami wartości (i wartościami)*. „Etnolignistyka” 26, s. 7–20.
- Reber A.S., Reber E.S. (2005): *Słownik psychologii*. Przekład B. Janasiewicz-Kruszyńska. Warszawa.
- Rypel A. (2012): *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz.
- Sporek P. (2016): *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*. Kraków.
- Szymański M.J. (1998): *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa.
- Torenc M. (2007): *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019): *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dz.U. UE 2018/C/189.
- Zaron Z. (1985): *Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej. (Kochaj bliźniego swego)*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Zawadzka E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.
- Zemło M. (2016): *Kompetencje społeczne*. [W:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. K. Chałas, A. Maj. Radom, s. 491–496.

