

## ZADANIA DYDAKTYCZNE – PYTANIA I POLECENIA

Ważnym komponentem każdego podręcznika są ćwiczenia i zadania. O ile bowiem teksty informacyjne służą budowaniu różnych kategorii wiedzy<sup>1</sup>, o tyle zadania dydaktyczne pomagają uczniom odkrywać związki między wycinkami nabywanej wiedzy poprzez jej wykorzystanie w działaniach, pobudzają i motywują uczniów do podjęcia czynności umysłowych, językowych i technicznych, pozwalają im kontrolować efekty uczenia się i planować samodzielne zdobywanie wiedzy. Nauczycielom natomiast są pomocne w organizowaniu procesu kształcenia.

W publikacjach metodycznych i pedagogicznych różnie się definiuje zadania dydaktyczne<sup>2</sup>. Przyjmujemy w odniesieniu do podręcznika szkolnego (za Jolantą Rodzoś), że zadanie dydaktyczne to taka konstrukcja werbalna, która inspiruje do działania i określa czynności zmierzające do realizacji założonego celu nauczania oraz do osiągnięcia wyniku możliwego do zweryfikowania<sup>3</sup>. Polecenia typu: *Zwróć uwagę*, *Zastanów się*, *Przypatrz się*, *Zauważ* wymagają wykonania przez ucznia działań o charakterze mentalnym, które wprawdzie nie są możliwe do skontrolowania, ale mają na celu skoncentrowanie uwagi ucznia na wybranych zjawiskach, obiektach, przykładach. Występują one zazwyczaj, choć nie zawsze, w ćwiczeniach wprowadzających do określonego tematu, uruchamiają procesy poznawcze (np. obserwację, porównywanie).

Pytania i polecenia w podręcznikach do niektórych przedmiotów stanowią przedmiot szczegółowych badań<sup>4</sup>. W literaturze dydaktycznej można się spotkać z różnymi typologiami zadań zależnie od przyjętych kryteriów, między innymi

---

<sup>1</sup> O kategoryzowaniu wiedzy w publikacjach z zakresu psychologii poznawczej w: J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 101–105; por. też. J. RODZOŚ: *Słowo w podręczniku szkolnym*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*. Pod red. J. RODZOŚ, P. WOJTANOWICZA. Lublin 2009, s. 27–38.

<sup>2</sup> Por. D. LICIŃSKA: *Zadania dydaktyczne w nauczaniu geografii – teoria i praktyka*. Warszawa 1990; W. KOJS: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym: analiza operatorów*. Katowice 1994; J. RODZOŚ: *Słowo w podręczniku...*

<sup>3</sup> J. RODZOŚ: *Słowo w podręczniku...*, s. 33.

<sup>4</sup> Por. W. KOJS: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym: analiza operatorów*. Katowice 1994; J. NOCOŃ: *Pytania i polecenia w podręcznikach nauki o języku*. Opole 1997 (tam szczegółowa analiza funkcjonalno-semantyczna, strukturalno-semantyczna oraz statystyczna poleceń i pytań dydaktycznych w omawianych podręcznikach).

funkcji, jaką pełnią zadania w zdobywaniu przez ucznia wiedzy i kształceniu umiejętności (wyróżnia się tu zadania służące wprowadzeniu nowych treści poznawczych i zadania utrwalające), oraz rodzaju aktywności poznawczej ucznia, którą podejmuje on w toku rozwiązywania zadań (wyodrębniono aż piętnaście typów takich czynności, wśród nich odtwarzanie informacji, porządkowanie, obliczanie, analizowanie, argumentowanie, wnioskowanie, weryfikowanie). Zadania dydaktyczne mają znaczenie dla organizowania procesów poznawczych uczniów z poszczególnych etapów edukacyjnych<sup>5</sup>.

Ćwiczenia i zadania zamieszczone w podręcznikach uczniowie wykonują zarówno na lekcjach (wtedy pracę umysłową ucznia dodatkowo ukierunkowuje nauczyciel, który też w każdej chwili może udzielić niezbędnych wskazówek czy wyjaśnień), jak i w domu (pracując samodzielnie). Poprawne rozwiązanie zadania przez ucznia zależy głównie od jednoznaczności i dokładności formułowania pytań oraz poleceń. Można oczekiwać, że będą one nie tylko nienaganne pod względem językowym i stylistycznym, ale także funkcjonalne, tzn. będą służyć różnym celom dydaktycznym i uwzględniać kształcenie różnych typów kompetencji<sup>6</sup>. Tak jednak nie jest. Autorzy opinii o podręcznikach zwracają uwagę na liczne mankamenty komponentu zadaniowego. Najczęstsze z nich to: nierównomierne rozłożenie typów zadań: dominuje nastawienie na zapamiętanie informacji (por. polecenia: *przypomnij sobie, wymień, zreferuj, nazwij, omów* uruchamiają procesy pamięciowe), mniej liczne zadania dotyczą rozumienia informacji (np. *wyjaśnij, wytłumacz, poklasyfikuj*), a najrzadsze wymagają zastosowania wiedzy w sytuacjach problemowych (np. *zaproponuj, skonstruuj, uzasadnij, opracuj plan / projekt*). Przykładowo: w podręcznikach do matematyki są przede wszystkim takie zadania, których rozwiązanie wymaga od ucznia, by postępował zgodnie ze ściśle określonym algorytmem. Uczeń nie ma więc możliwości wykazania się samodzielnością, np. odkrywając zależności między obiektami matematycznymi<sup>7</sup>. W podręcznikach głównie dla szkoły podstawowej polecenia odsyłają uczniów do wzorów (przykładów), por. *Wykonaj według wzoru (przykładu)*, lub wzór postępowania podaje się pod poleceniem. W poleceniach nieraz „podpowiada się” uczniom, jakich mają użyć środków, by wykonać ćwiczenie, por. *Wykorzystaj związki wyrazowe (formy gramatyczne, słownictwo) podane w ramce*.

Na uwagę zasługują takie polecenia, które pełnią funkcję samokształceniową – odsyłają uczniów do słownika lub innego opracowania w celu samokontroli wiedzy

<sup>5</sup> Jolanta Nocoń wyodrębniła, oprócz poleceń spełniających zadanie poznawczo-kształceniowe, polecenia organizacyjno-wspomagające, por. J. Nocoń: *Polecenia i pytania w podręcznikach...*, s. 68–75; J. Rodzós: *Słowo w podręczniku...*, s. 35.

<sup>6</sup> K. Gąsiorek et al.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, s. 16. <https://www.gov.pl/web/edukacja/wzory-opinii-podrecznikow-dla-nowych-typow-szkol> [data dostępu: 12.05.2022].

<sup>7</sup> Por. artykuł recenzyjny Jerzego Szczepańskiego w: „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2015, t. XIII, s. 211–215.

bądź nabycia nowych wiadomości albo też rozszerzenia podanej w podręczniku informacji. Najczęściej stosuje się wtedy czasowniki operacyjne typu: *sprawdź (w)...*, *sięgnij (do)...*, *zajrzyj (do)...*, *skorzystaj (z)...*, *wykorzystaj...*, *przeczytaj (w)...* Są one czasami używane w kontekście zdania złożonego warunkowego lub jego ekwiwalentu (okolicznika warunku w zdaniu pojedynczym), por. *Jeśli masz wątpliwości, sprawdź...*; *Jeśli nie rozumiesz znaczenia wyrazu, zajrzyj do...*; *W razie potrzeby (wątpliwości) skorzystaj...* Uczeń, rozwiązując zadanie, może więc sam zdecydować o potrzebie sięgania do dodatkowego źródła, np. encyklopedii, leksykonu.

Zdarzają się też zadania, których uczniowie nie są w stanie wykonać, bo w podręczniku zabrakło niezbędnych informacji (a autor nie odsyła do innych źródeł)<sup>8</sup> albo informacje te są podane w tekście odautorskim w sposób niekomunikatywny (np. znajdują się w przytoczonym rozporządzeniu administracyjnym), albo zawierają błędy logiczne, por. pytanie w podręczniku do filozofii: *Czy filozof powinien dbać o zgodność swoich poglądów ze zdrowym rozsądkiem, czy też wolno mu od tego odchodzić?* W tym pytaniu znaczenie wyrażenia *zdrowy rozsądek* nie zostało doprecyzowane, a w dalszej części tekstu zamieszczono informację, że *zdrowy rozsądek* jest zmienny, subiektywny i zawodny<sup>9</sup>. Czasem sugerowane w poleceniu działania zagrażają bezpieczeństwu ucznia (np. polecenie *Włóż rękę do miski z gorącą wodą*).

Nasze obserwacje potwierdzają poczynione przez autorów opinii o książkach dla ucznia spostrzeżenia: w podręcznikach – oprócz zadań odznaczających się funkcjonalnością oraz poprawnym sformułowaniem pytań i poleceń – występują takie, które nie służą sfunkcjonalizowaniu wiedzy, a ich wykonanie jest wręcz niemożliwe lub prowadzi do niepożądanych skutków dydaktycznych, np. gdy wymaga się od ucznia odkrywania błędów rzeczowych w spreparowanym tekście z zakresu historii lub wyboru poprawnej formy gramatycznej bądź ortograficznej spośród podanych, poleca się znalezienie informacji specjalistycznej, nie odsyłając ucznia do odpowiedniego opracowania<sup>10</sup>.

W większości podręczników komponent zadaniowy, podporządkowany funkcji transformacyjnej (operacyjnej) i sprawdzającej, jest przejrzyste wyodrębniony. Bloki ćwiczeń i zadań są tam wyeksponowane graficznie i różnie zatytułowane, nie zawsze jednak adekwatnie do zawartości treściowej, np. „Sprawdź swoją wiedzę”,

<sup>8</sup> Czasem autor podręcznika odsyła ucznia do programu komputerowego lub kalkulatora graficznego, choć wiadomo, że uczeń uzyska informacje, korzystając z wyszukiwarki internetowej, gdyż zadanie dotyczy specjalistycznej wiedzy (np. o krzywych płaskich: *konchoida Nikomedesa*, *panstrofoida*, *ofiuryda* – *ogon węża*). Por. IBIDEM, s. 214.

<sup>9</sup> Por. recenzja IRENY TRZCIEKIEKIEJ-SCHNEIDER w: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T. IV. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2006, s. 207; por też. EADEM: *Przegląd błędów logicznych w podręcznikach szkolnych*. W: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T. II. Red. A. STARUSZKIEWICZ i G. CHOMICKI. Kraków 2004, s. 15–23.

<sup>10</sup> Warto w zadaniach odsyłać uczniów do stron internetowych, ale autor podręcznika powinien wcześniej się zorientować, czy podawane tam informacje są wiarygodne, nie zawierają błędów merytorycznych i są napisane poprawną polszczyzną.

„Zadania”, „Zadania kontrolne”, „Pytania kontrolne”, „Ćwiczenia”, „Pytania i polecenia”, „Zadania i doświadczenia”, a nawet „Łamigłówki”. Ponadto – „Przemyśl i przedyskutuj” (mimo że stawiane tam pytania wymagają tylko odtworzenia wiadomości, np. *Co składa się na administrację [...], Jaką funkcję pełni ministrowie?*), „Pomyśl i odpowiedz”, „Pomyśl, odpowiedz, wyszukaj”.

W analizowanych przez nas podręcznikach wśród pytań i poleceń są zarówno takie, które sprawdzają wiadomości już przyswojone oraz przez ucznia zrozumiane, jak i takie, które sprawdzają umiejętności wykorzystania wiedzy w sytuacjach typowych, a także problemowych. Zróżnicowanie zadań osiągają autorzy, stosując odpowiednie operatory (czasowniki operacyjne i zwroty)<sup>11</sup>, por. np.

- operatory w zadaniach podporządkowanych sprawdzaniu zapamiętania informacji: *opowiedz, podaj informację, wymień, wylicz, opisz, omów, przedstaw, powiedz, podaj, zreferuj, nazwij, zdefiniuj, przypomnij, co to jest / co wiesz, wskaż, jakie...;*
- operatory w zadaniach podporządkowanych sprawdzaniu zrozumienia informacji: *wyjaśnij (dlaczego?), wyjaśnij (pojęcie), scharakteryzuj, wytłumacz, podziel;*
- operatory w zadaniach podporządkowanych sprawdzaniu umiejętności stosowania wiedzy w sytuacjach typowych: *znajdź, porównaj, opisz (ilustrację), wskaż (na mapie), uzupełnij, pogrupuj, zestaw, policz, narysuj, sprawdź, ustal, określ, zaznacz;*
- operatory w zadaniach podporządkowanych sprawdzaniu umiejętności stosowania wiedzy w sytuacjach problemowych: *ocień, uzasadnij, opracuj, zaproponuj, narysuj (tabelkę / wykres / schemat), osądź, dokonaj bilansu, przeanalizuj, skonstruuj, wymyśl.*

Zastosowanie różnych operatorów z wymienionych kategorii sprawia, że zadania i ćwiczenia są w podręcznikach urozmaicone, mają różny stopień trudności, wymagają nie tylko odwołania się do wiedzy, ale i wykonania konkretnych działań oraz wykorzystania wcześniej zdobytych umiejętności.

Można również spotkać podręczniki, w których przeważają zadania polegające na reprodukcji wiedzy i pytania, na które uczniowie znajdują gotową odpowiedź w tekście informacyjnym, np. pytania o istotę pojęcia, zjawiska (*Co to jest..., Co to są...*), cechy np. urządzeń, materiałów (*Jaki jest..., Z czego się składa...*), o przeznaczenie i funkcję (*Do czego służy...*), o sposób wykonania lub działania (np. *Jak jest zbudowany..., W jaki sposób działa...*), rzadziej – o przyczynę stanu, zjawiska (*Dlaczego?, Czym jest spowodowane...*) i o zasady postępowania (*O czym należy pamiętać...*). Zdarzają się też pytania / zadania niefunkcjonalne, o małej przydatności dydaktycznej, por.

*Pewien praktykant ma tyle samo kolegów co koleżanek. Jego koleżanki mają dwa razy więcej kolegów niż koleżanek. Ilu mężczyzn i ile kobiet jest zatrudnionych w salonie fryzjerskim?; Podane w ramce nazwy grzybów [surojadka, koźlak, lejki, bielaki, purchawka] uzupełnij o nazwy elementów zastawy stołowej, do których zostały*

<sup>11</sup> B. NIEMIERKO: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1991, s. 9–23.

porównane w utworze. Porównania zapisz w zeszycie.

Niewielką wartość dydaktyczną mają ciągi pytań inicjowane tym samym operatorem, np. *Na czym polega...*, *Jaki...*, *Jak...*, *Omów...*, *Dobierz...*, por. wybrane z różnych podręczników serie zadań:

1. *Na czym polega ochrona środowiska?*, 2. *Na czym polega ochrona powietrza?*, 3. *Na czym polega ochrona wód?*, 4. *Na czym polega ochrona powierzchni ziemi?*; [...] 2. *Jakie są główne cele udzielania pierwszej pomocy?*, 3. *Jakie znaczenie ma prawidłowe udzielenie pierwszej pomocy?* 4. *Jakie stany zagrożenia zdrowia lub życia mogą powstać w wyniku wypadku w pomieszczeniach lub poza nimi?*, 5. *Jakie są obowiązki pracodawcy w sytuacji, gdy wystąpi możliwość zagrożenia dla zdrowia lub życia?*, 6. *Jakie są typowe stany zagrożenia zdrowia lub życia?*, 8. *Jakie są prawa świadka zdarzenia, w którym stan zdrowia lub życia innej osoby są zagrożone?*, 9. *Jakie zasady obowiązują podczas udzielania pierwszej pomocy?*; 1. *Wyjaśnij, dlaczego tłuszcz na powierzchni rosołu tworzy oka*, 2. *Wyjaśnij, dlaczego krople deszczu przyczepiają się do powierzchni szyby?*, [...] 4. *Wyjaśnij, dlaczego krople wody przyjmują kształt kulek*.

Taki układ zadań jest monotony, nie sprzyja uaktywnianiu różnych operacji myślowych, nie rozwija umiejętności rozwiązywania problemów, argumentowania, uzasadniania, lecz sprowadza się do przytoczenia (powielenia) wiedzy encyklopedycznej z tekstu informacyjnego w podręczniku.

Niefunkcjonalne są również pytania o rozstrzygnięcie inicjowane partykułą *Czy...*, np.

*Czy lubisz grzyby?* [pytanie uzupełniające brzmiało: *Jakie potrawy można z nich przygotować?*], *Czy Tatry to wysokie góry?*, *Czy można zatrudniać nieletnich?*, *Czy znajdujesz w tym zestawie ilustrację przedstawiającą dzieło, w którym ekspresja łączy się i z realizmem, i z syntezą formy?*, *Czy możemy przewidzieć swoje zachowanie w każdych okolicznościach?*, *Czy średnia arytmetyczna czterech kolejnych liczb naturalnych może być równa: a) 17,5, b) 9?*

oraz pytania alternatywne (*Czy...*, *czy...*, np. *Czy warto sadzić rośliny jednoroczne, czy byliny?*), jeśli nie towarzyszą im dalsze pytania o uzupełnienie rozpoczynające się operatorami: *Dlaczego?*, *Jak?*, *W jakim celu?* bądź polecenie *Uzasadnij swoją odpowiedź*.

W blokach zadaniowych podręczników do różnych przedmiotów występują mało precyzyjne polecenia z wieloznacznymi operatorami: *podaj*, *wyjaśnij*, *wskaż*. Czasownik *podaj* może bowiem wymagać odtworzenia informacji (z podręcznika lub z pamięci, np. *Podaj nazwy roślin pastewnych*) albo wnioskowania (np. *Podaj wspólne cechy wszystkich bezkręgowców*), albo wreszcie analizy materiału źródłowego (np. *Na podstawie tabeli podaj nazwy ruchów górotwórczych, jakie miały miejsce w erze paleozoicznej*)<sup>12</sup>. Dwuznaczne są też polecenia z czasownikiem operacyjnym *wyjaśnij*. Jeśli bowiem wyjaśnienie znajduje się w podręczniku, zadanie

<sup>12</sup> J. RODZOŚ: *Słowo w podręczniku...*, s. 36.

będzie polegać na powieleniu informacji odautorskiej (będzie więc odtwórcze), a jeśli takiego wyjaśnienia nie ma w tekście informacyjnym, operator *wyjaśnij* wymaga, aby uczeń sam sformułował wniosek, wykorzystując różne procesy myślowe<sup>13</sup>.

Dezorientuje uczniów zwłaszcza operator *wskaż* (nadużywany w licznych blokach zadaniowych), a to ze względu na trzy znaczenia czasownika *wskazywać*: '1. kierować czyjś wzrok, czyjąś uwagę na coś, wykonując odpowiedni gest [...]; 2. informować o czymś, wysuwając coś na pierwszy plan; 3. być oznaką, świadectwem czegoś, dostarczać informacji o czymś'<sup>14</sup>. Użycie tego czasownika w kontekście zdania *Wskaż na mapie...* (a więc w znaczeniu pierwszym) dokładnie informuje o oczekiwanej od ucznia czynności; nie wszystkie jednak konteksty są tak czytelne, por. *Wskaż, który z pogrubionych czasowników nazywa czynność, a który stan*. Niedoprecyzowanie (np. przez nauczyciela) polecenia z tym operatorem spowoduje, że uczniowie nie podejmą działania (np. nie wskażą odpowiedzi za pomocą podkreślenia, lecz ich reakcją zwrotną będzie ruch ręką – wskazanie palcem segmentu tekstu). W wielu poleceniach operator czasownikowy *wskaż* powinien być zastąpiony innymi operatorami, np. *omów, wymień, określ, opowiedz o...*, por. *Wskaż przyczyny wybuchu rewolucji francuskiej* (lepiej: *omów*); *Wskaż przykłady bezkręgowców [...]* (lepiej: *wymień*) lub tak sformułowane polecenia trzeba przekształcić w pytania (ewentualnie poprzedzone operatorem *powiedz*), np. zamiast *Wskaż różnice w polityce kolonialnej Hiszpanów i Holendrów* lepiej użyć zwrotu *Powiedz, jakie były różnice...*

Powtarzające się zadania z tym samym czasownikiem operacyjnym (np. *znajdź, oblicz, sprawdź, zapisz, naszkicuj*) mają małą przydatność dydaktyczną, gdyż nie pomagają nauczycielowi w zachęcaniu uczniów do twórczego udziału w lekcji oraz w indywidualizowaniu ćwiczeń kontrolno-utrwalających<sup>15</sup>.

Wysoko ocenić trzeba natomiast takie książki dla ucznia, w których zadania uwzględniają kształcenie różnych, coraz bardziej złożonych kompetencji oraz ich rodzajów, a więc sprawdzają stopień zrozumienia wiadomości już przyswojonych oraz umiejętności wykorzystania ich w działaniach praktycznych – w sytuacjach typowych i problemowych. Przejawia się to w stosowaniu w poleceniach zróżnicowanych czasowników i zwrotów, np. *przedstaw, nazwij, wytłumacz, porównaj, opisz, uzupełnij, przeanalizuj*<sup>16</sup>. W niektórych zadaniach autorzy stawiają przed uczniami pseudoproblemy, często wprowadzane za pomocą zwrotu: *Jak myślisz...*, np. *Przeczytaj tytuły książek. Jak myślisz, co można w nich znaleźć?, Jak myślisz, dlaczego w Nimes najwspanialszą świątynię poświęcono kultowi wnuków władcy?*

<sup>13</sup> IBIDEM.

<sup>14</sup> *Popularny słownik języka polskiego*. Red. B. DUNAJ. Warszawa 2000, s. 795.

<sup>15</sup> K. GAŚSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010, s. 40.

<sup>16</sup> IBIDEM.

Pracę z podręcznikiem utrudnia też językowe ukształtowanie poleceń, m.in. zawiłe frazy, w których operator czasownikowy zostaje poprzedzony konstrukcją z imiesłowowym równoważnikiem zdania, np.

*Pamiętając o tym, że pierwszeństwo określają ustawione znaki drogowe i sygnały świetlne oraz o obowiązującej na skrzyżowaniu dróg równorzędnych zasadzie pierwszeństwa pojazdów najeżdżających z prawej strony, spróbuj opisać, jak powinni się zachować poszczególni uczestnicy ruchu drogowego.*

Autorzy i redaktorzy podręcznika dbają zwykle o to, by pytania i polecenia były skierowane bezpośrednio do ucznia lub uczniów, dlatego używają form 2. osoby liczby pojedynczej (lub liczby mnogiej, jeśli ćwiczenie wymaga pracy w grupie). Rzadko używają w poleceniach konstrukcji typu: *Spróbuj...*, *Postaraj się...* (np. *Spróbuj wyjaśnić, dlaczego sztukę sprzed ponad stu lat nazywamy „nowoczesną”*), chociaż sprzyjałyby one złączeniu imperatywności (dyrektywności stylu), por. rozdział *Dialogowość w książkach dla ucznia*. Zdarzają się w podręcznikach do różnych przedmiotów konstrukcje analityczne z czasownikiem *dokonaj*, które nadają tekstowi cechy zbędnej oficjalności, np. *dokonaj obliczeń (charakterystyki, podziału, klasyfikacji)* używane zamiast syntetycznych form *oblicz, scharakteryzuj, podziel, poklasyfikuj*<sup>17</sup>.

Reasumując, podkreślmy raz jeszcze, że od jakości pytań i poleceń w podręcznikach zależy efektywność procesu dydaktycznego. Dlatego powinny one być funkcjonalne, uwzględniać wielorakie cele edukacyjne, odznaczać się różnym stopniem trudności (co pozwoli na zindywidualizowanie pracy uczniów), nie powielać materiału przykładowego, który wystąpił w komponencie informacyjnym, jednoznacznie i dokładnie określać, jakie działania uczeń ma wykonać, cechować się poprawnością merytoryczną, logiczną i językowo-stylistyczną.

<sup>17</sup> K. GAŚIOREK ET AL.: *Kryteria oceny podręcznika...*, s. 17.