

Danuta Krzyżyk, Helena Synowiec

# JĘZYK PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH W KONTEKŚCIE ICH FUNKCJI DYDAKTYCZNYCH

PAN  
POLSKA AKADEMIA NAUK





# JĘZYK PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH W KONTEKŚCIE ICH FUNKCJI DYDAKTYCZNYCH

Danuta Krzyżyk  
Helena Synowiec

Polska Akademia Nauk  
Warszawa 2023

AUTORZY  
Danuta Krzyżyk  
Helena Synowiec

RECENZJA  
prof. dr hab. Kazimierz Ożóg

REDAKCJA I KOREKTA  
Danuta Leżoch

PROJEKT OKŁADKI  
LogoScript

ILUSTRACJA NA OKŁADCE  
Pixabay

© Copyright by the Authors

ISBN 978-83-66847-57-6  
eISBN 978-83-66847-58-3

PRZYGOTOWANIE DO DRUKU  
LogoScript Sp. z o.o., ul. Dembowskiego 4/54, 02-784 Warszawa  
tel. +48 22 254 95 87, e-mail: [logoscript@logoscript.pl](mailto:logoscript@logoscript.pl)

DRUK I OPRAWA:  
Agencja Wydawniczo-Poligraficzna GIMPO  
ul. Transportowców 11, 02-858 Warszawa  
tel. +48 501 076 031, e-mail: [gimpo@poligrafia.waw.pl](mailto:gimpo@poligrafia.waw.pl)

## SPIS TREŚCI

|  |     |
|--|-----|
| <i>Wstęp</i> .....   | 5   |
| 1. Funkcje dydaktyczne podręcznika szkolnego .....   | 11  |
| 2. Tytuły podręczników szkolnych – ich formuły i funkcje .....                                     | 19  |
| 3. Komunikatywność (zrozumiałość) tekstów .....  | 35  |
| 4. Pojęcia i terminy .....   | 51  |
| 5. Zadania dydaktyczne – pytania i polecenia .....   | 61  |
| 6. Dialogowość w książkach dla ucznia .....  | 69  |
| 7. Poprawność językowo-stylistyczna, ortograficzna i interpunkcyjna .....                          | 81  |
| <i>Podsumowanie</i> .....  | 89  |
| Bibliografia .....   | 91  |
| Aneks: Kwestionariusz do oceny podręcznika szkolnego – jego komponentów,<br>funkcji i języka ..... | 105 |



## WSTĘP

Spośród licznych dostępnych dziś środków dydaktycznych, które ułatwiają uczniom zdobywanie wiedzy i kształcenie umiejętności, podręcznik należy do najbardziej tradycyjnych i powszechnie wykorzystywanych na wszystkich etapach edukacji. Jest to najważniejsza książka szkolna, zawierająca wybór wiadomości z pewnej dziedziny i ściśle związana z kursem oraz programem nauczania danego przedmiotu (uwzględnia najistotniejsze, uporządkowane i zorganizowane, naukowo zamknięte treści nauczania zgodne z aktualną podstawą programową danego przedmiotu na określonym etapie edukacyjnym oraz z opracowanym na jej podstawie programem nauczania)<sup>1</sup>. Trudno wyobrazić sobie proces kształcenia bez podręczników. Pozostają one najważniejszymi materiałami edukacyjnymi mimo dokonujących się zmian cywilizacyjno-kulturowych<sup>2</sup>, w tym postępu technologicznego. Atrakcyjne, zwłaszcza dla młodych uczestników kultury, środki audiowizualne i technologia informacyjno-komputerowa nie doprowadziły, wbrew przewidywaniom<sup>3</sup>, do zredukowania roli podręcznika. Wpłynęły natomiast na jego rozwój – oprócz tradycyjnych podręczników w postaci drukowanej w procesie nauczania–uczenia się są również wykorzystywane podręczniki w wersji elektronicznej (e-podręczniki)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> D. KRZYŻYK: *Podręcznik szkolny*. W: *Pedagogika szkolna*. Red. D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA przy współpracy A. ZOK-SMOŁY. Katowice 2014, s. 70.

<sup>2</sup> Pozycji tradycyjnych podręczników nie osłabiła także pandemia. Uczniowie i nauczyciele w procesie nauczania–uczenia się mogli korzystać z narzędzi i zasobów edukacyjnych, którymi zarządza MEiN. Były to w szczególności: Zintegrowana Platforma Edukacyjna (ZPE) [www.zpe.gov.pl](http://www.zpe.gov.pl) (do 28 maja 2020 r. funkcjonująca pod nazwą [www.epodreczniki.pl](http://www.epodreczniki.pl)) oraz dostępne na niej bezpłatne cyfrowe zasoby edukacyjne. Por. MINISTERSTWO EDUKACJI I NAUKI: *Podsumowanie roku szkolnego 2020/2021*. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20202021> [data dostępu: 21.06.2022]. Jednak, mimo rekomendacji MEiN, tylko nieliczni uczniowie i nauczyciele systematycznie korzystali w trakcie edukacji zdalnej z e-podręczników – zamieszczane w nich materiały były najczęściej traktowane jako pomocnicze.

<sup>3</sup> J. RODZOŚ: *Przedmowa*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*. Pod red. J. RODZOŚ, P. WOJTANOWICZA. Lublin 2009, s. 7.

<sup>4</sup> E-podręcznik – „to w zasadzie cyfrowy odpowiednik podręcznika papierowego – jego tekst jest tylko zapisany w formie elektronicznej i możliwy do odczytania z zastosowaniem komputera lub innych urządzeń przenośnych oraz dzięki specjalnemu oprogramowaniu. Jeśli taki podręcznik wzbogacony jest o różne możliwości techniczne, jak: wyszukiwanie treści za pomocą wbudowanej wyszukiwarki, korzystanie z materiału audio i wideo, to nazywamy go

Odbiorcami podręczników szkolnych są uczniowie i nauczyciele. Uczniom książki szkolne służą jako pomoc w zdobywaniu wiedzy i umiejętności z danej dziedziny, a dla nauczycieli są skutecznym wsparciem w procesie dydaktycznym. Podręczniki mają za zadanie zaznajomić uczniów z nowymi dla nich informacjami z konkretnego obszaru wiedzy, utrwalić je oraz włączyć do wiadomości już przez ucznia zdobytych; kształtować określone umiejętności, nawyki, postawy; wdrażać uczniów do wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce; doskonalić umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów w taki sposób, by ograniczyć do minimum dokonywanie przez uczniów mechanicznych zapisów i streszczeń. Podręcznik powinien także pomóc szybko sprawdzić, czy wszyscy uczniowie właściwie zrozumieli treść lekcji oraz usprawnić zadawanie i ocenianie pracy domowej, która przede wszystkim powinna dawać uczniom możliwość zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce.

Książka dla ucznia, wykorzystywana jako narzędzie w procesie dydaktycznym, ma zatem pomagać nauczać i uczyć się. Aby mogła realizować funkcje dydaktyczno-wychowawcze, powinna spełniać kilka warunków: 1. zawierać treści określone przez aktualną podstawę programową; 2. uwzględniać zgodny z przyjętymi zasadami i celami kształcenia sposób podawania informacji; 3. wykorzystywać środki ikoniczno-edytorskie, które pomogą uczącemu się przyswoić treści nauczania<sup>5</sup>; 4. odznaczać się komunikatywnością i precyzją sformułowań, tekstami poprawnymi pod względem językowym i stosownymi, jednolitymi stylowo. Podręcznik powinien więc stanowić pewną całość pod względem merytorycznym, językowym i edytorskim<sup>6</sup>.

Dobrze skonstruowany podręcznik, oprócz przekazywania wiedzy, spełnia jeszcze inne zadania. Po pierwsze, rozwija sprawności poznawcze uczniów. Po drugie, poprzez wykorzystanie sposobów logicznego rozumowania i demonstrowanie ich odbiorcom stwarza możliwości poszukiwania samodzielnych dróg poznania<sup>7</sup>, a także rozwiązywania problemów<sup>8</sup>. Po trzecie, oddziałuje na język uczniów (m.in. dostarczając im wzorców językowo-stylowych, bogacąc leksykę).

Choć podręcznik jest uznawany za środek dydaktyczny o podstawowym znaczeniu dla edukacji, to jednak pedagodzy przestrzegają przed jego nadmierną

---

podręcznikiem multimedialnym”. Za: D. ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK: *Remediacja użytkowych gatunków wypowiedzi. Casus: „podręcznik”*. W: *W kręgu zagadnień semantyki i stylistyki tekstu*. Red. I. BLUMENTAL, A. PIASECKA. Łódź 2014, s. 361. Por. też: A. MAZURKIEWICZ: *Podręczniki. Budowa, typy i funkcje*. W: *Polonistyczna dydaktyka ogólna*. Pod red. J. FISZBAK. Łódź 2019, s. 374–380.

<sup>5</sup> T. PARNOWSKI: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976, s. 9.

<sup>6</sup> K. GAŚIOREK ET AL.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. <https://www.gov.pl/web/edukacja/wzory-opinii-podrecznikow-dla-nowych-typow-szkol> [data dostępu: 15.06.2022].

<sup>7</sup> Wiadomości teoretyczne zawarte w podręczniku powinny być usystematyzowane, a sama struktura ma integrować różne media edukacyjne, by prezentowane treści mogły docierać do uczącego się różnymi kanałami przekazu.

<sup>8</sup> J. SKRZYPCZAK: *Konstruowanie i ocena podręczników. Podstawowe problemy metodologiczne*. Poznań–Radom 1996, s. 11.



eksploatacją, fetyszyczacją. Wykorzystanie podręcznika w procesie dydaktyczno-wychowawczym nie może polegać na jego „przerabianiu”, rozwiązaniu wszystkich proponowanych w nim zadań i ćwiczeń oraz wprowadzaniu wszystkich wiadomości. Podręcznik ma być swoistym narzędziem w ręku nauczyciela i ucznia. Nauczyciel powinien korzystać z niego w sposób racjonalny, budując własne koncepcje lekcji, dostosowując materiał ćwiczeniowy do możliwości zespołów uczniowskich, a w razie potrzeby uzupełniając go innymi propozycjami czy wzbogacając o inne przykłady (np. o materiał językowy).

Podręczniki szkolne od dawna stanowią przedmiot badań nie tylko pedagogów, ale i językoznawców oraz dydaktyków<sup>9</sup>. Zainteresowanie tymi pomocnymi w procesie nauczania-uczenia się książkami szczególnie się nasiliło w okresie reform polskiego systemu edukacji (w 1999 roku<sup>10</sup> i w 2017 roku<sup>11</sup>) w związku z wprowadzanymi nowymi podstawami programowymi kształcenia ogólnego oraz podstawami programowymi kształcenia zawodowego. Reformy systemu edukacji i zmienione podstawy programowe spowodowały konieczność opracowania licznych serii książek dla ucznia<sup>12</sup>. Nauczyciele mogą dziś wybierać podręczniki, z którymi będą pracować z uczniami, spośród kilku, a nawet kilkunastu propozycji

<sup>9</sup> Por. m.in. D.D. ZUJEW: *Podręcznik szkolny*. Tłum. J. ŻYGIEREWICZ. Warszawa 1986; W. OKOŃ: *Funkcje i treść podręczników szkolnych*. W: IDEM: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, s. 292–306; W. KOJS: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym: analiza operatorów*. Katowice 1994; K. GĄSIÓREK: *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 97–108; A. ŁOBOS: *Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych. Analiza lingwistyczno-statystyczna*. Katowice 2018; M. KAWKA: *Napisz, powiedz, przeczytaj! Wykładowi gatunkowe podręcznika jako wypowiedzi dydaktycznej*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2002, s. 553–558; P. ZBRÓG: *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego a potrzeby komunikacyjne uczniów*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole...*, s. 29–42; J. NOCOŃ: *Polecenia i pytania w podręcznikach nauki o języku*. Opole 1997; Z. URYGA: *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*. W: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T. I. Red. A. STARUSZKIEWICZ i G. CHOMICKI. Kraków 2002, s. 15–25; J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009; A. RYPEL: *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego (na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010)*. Bydgoszcz 2012; J. KOWALIKOWA: *Treść i struktura a funkcje podręcznika*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2017, t. XV, s. 33–42.

<sup>10</sup> W 1999 roku zmieniono strukturę polskiego systemu oświaty – powołano obowiązkowe trzyletnie gimnazja, opracowano nowe zestawy przedmiotów na poszczególnych etapach kształcenia oraz programy nauczania.

<sup>11</sup> 1 września 2017 roku weszły w życie przepisy oświatowe, które wprowadziły nową reformę edukacji, polegającą na stopniowym wygaszaniu istniejących od 1999 roku gimnazjów, przywróceniu ośmioletnich szkół podstawowych, czteroletnich liceów ogólnokształcących i pięcioletnich techników oraz przekształceniu zasadniczych szkół zawodowych w szkoły branżowe I i II stopnia.

<sup>12</sup> W latach 90. XX wieku władze oświatowe przyjęły zasadę pluralizmu podręcznikowego. Zaowocowało to intensywnym rozwojem „twórczości podręcznikarskiej”. Obecnie do

przygotowanych przez różne wydawnictwa. Wybór ten nie jest łatwy i nie zawsze satysfakcjonujący. Zdarza się bowiem, że podręcznik nie spełnia oczekiwań nauczycieli, np. gdy zaproponowane ćwiczenia i zadania są monotonne, schematyczne, a wykorzystywany w nich materiał rzeczowy – niewystarczający bądź zbyt trudny lub gdy tekst informacyjny jest dla uczniów niezrozumiały (np. ze względu na nadmierną kondensację treści, zbyt duży stopień komplikacji struktur składniowych czy nadmierne nasycenie tekstu terminologią).

Wielość zadań, które wyznacza się podręcznikom szkolnym, sprawia, że ich twórcy muszą być nie tylko specjalistami w swojej dziedzinie (to znaczy doskonale znać przedmiot nauczania), ale i bardzo dobrymi, sprawnymi językowo dydaktykami. Muszą w sposób precyzyjny i jednoznaczny, jasny i interesujący, poprawny pod względem językowo-stylistycznym przekazać treści nauczania, stosownie do możliwości poznawczych uczniów oraz ich potrzeb na danym etapie kształcenia.

O wartości podręcznika decydują różne elementy, a najistotniejszym z nich jest tworzywo językowe. Za jego pośrednictwem realizowane są bowiem główne funkcje dydaktyczne podręcznika (informacyjna, motywacyjna, transformacyjna, samokształceniowa, kontrolno-oceniająca). Nie sposób też oddzielić językowo-stylistycznego ukształtowania tekstu od aspektu merytorycznego podręcznika. Dlatego analizę i ocenę komponentu merytoryczno-dydaktycznego książki dla ucznia zawsze trzeba łączyć z oceną jego językowego ukształtowania<sup>13</sup>.

Celem każdej wypowiedzi dydaktycznej nie jest jedynie podanie wiedzy, ale także jej przekazanie, które umożliwiłoby uczniowi poznanie określonego fragmentu rzeczywistości. W tekstach edukacyjnych, a więc i w podręcznikach, za istotny trzeba uznać taki sposób prezentacji treści, który uwzględni doświadczenia i wiedzę ucznia, jego kompetencje poznawcze i językowe. Na wybór przez autora stylu

---

każdego z przedmiotów szkolnych powstaje po kilka lub nawet po kilkanaście konkurencyjnych podręczników. Ujawniają się w nich różne koncepcje dydaktyczne zarówno w doborze oraz układzie treści, jak i ich prezentacji. Por. J. RODZOŚ: *Przedmowa*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*. Pod red. J. RODZOŚ, P. WOJTANOWICZA. Lublin 2009, s. 8.

<sup>13</sup> Por. W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975; C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1978; D.D. ZUJEW: *Podręcznik szkolny...*; W. OKOŃ: *Funkcje i treść podręczników szkolnych...*; J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym...*; K. GAŚSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010; K. GAŚSIÓREK ET AL.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym...* Por. też: sprawozdania opracowane w Radzie Języka Polskiego przy Prezydium PAN o stanie języka podręczników szkolnych: K. GAŚSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Język podręczników szkolnych* (Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2005–2007). [https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania\\_o\\_stanie\\_ochrony\\_j%C4%99zyka/2005-2007.pdf](https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania_o_stanie_ochrony_j%C4%99zyka/2005-2007.pdf) [data dostępu: 9.06.2022]; K. GAŚSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Język podręczników szkolnych do kształcenia zawodowego* (Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2008–2009). [https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania\\_o\\_stanie\\_ochrony\\_j%C4%99zyka/2008-2009.pdf](https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania_o_stanie_ochrony_j%C4%99zyka/2008-2009.pdf) [data dostępu: 9.06.2022].

przedstawianych treści wpływa więc z jednej strony to, czego się naucza (wiadomości wraz z terminologią) – przedmiot wypowiedzi dydaktycznej, z drugiej natomiast ten, kto jest uczony (uczeń danego etapu edukacyjnego o przewidywalnych potrzebach i możliwościach) – podmiot działań dydaktycznych. Decyduje to w istotny sposób o wyborach stylowych nadawcy tekstu i jest źródłem znamiennych dla tekstów podręcznika paradoksów stylowych. Autorzy podręczników mają dylemat: czy postąpić na styl kierunkowany na przedmiot poznania, czy też koncentrować się na osobie odbiorcy – ucznia i operować środkami językowymi dostosowanymi do jego potrzeb i możliwości<sup>14</sup>.

Styl współczesnego podręcznika szkolnego trudno jest zatem scharakteryzować z uwagi na jego niejednorodność. Od tekstu dydaktycznego oczekuje się bowiem zarówno komunikatywności i naukowej precyzji, jak i tego, aby był dla odbiorcy atrakcyjny i zachęcał go do zgłębiania nowych treści. Atrakcyjność tekstu dydaktycznego nie może jednak przesłonić prymarnej edukacyjnej funkcji podręcznika.

Wiadomo, że podręczniki są dopuszczane do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (wcześniej Ministerstwo Edukacji Narodowej) na podstawie opinii (merytoryczno-dydaktycznych i językowych) sporządzanych przez rzeczoznawców. W ostatnich kilkunastu latach udoskonalenie narzędzi oceny i weryfikacji podręczników<sup>15</sup> przyczyniło się do podniesienia jakości książek dla uczniów (np. w zakresie poprawności językowo-stylistycznej, komunikatywności), ale ciągle jeszcze pozostaje wiele do zrobienia. Podręczniki muszą się zmieniać, ponieważ zmienia się otaczająca nas rzeczywistość, książkom dydaktycznym stawiane są nowe wymagania, inni też są ich odbiorcy. Należą oni do pokolenia sieci, mają duże kompetencje cyfrowe, ale niski poziom kompetencji w zakresie obcowania z tekstami pisanymi, co utrudnia im twórcze uczestnictwo w kulturze pisma<sup>16</sup>.

W niniejszej publikacji staramy się spojrzeć na podręczniki szkolne z perspektywy dydaktycznojęzykowej: na podstawie ich analizy<sup>17</sup> odpowiedzieć na pytanie, jak w warstwie językowo-stylistycznej tekstów odzwierciedlają się podstawowe funkcje dydaktyczne książki dla ucznia. W związku z tym interesować nas będą takie kwestie szczegółowe, jak: sposób sformułowania tytułów podręczników, strategie wprowadzania i definiowania terminów oraz pojęć, model(e) interakcji dydaktycznej (dialogowości), sposoby formułowania pytań i poleceń, czytelność

<sup>14</sup> Jolanta Nocoń pisze o dwóch skrajnych wzorcach stylowojęzykowych tekstu dydaktycznego – stylu *ad rem* (nastawionym na przedmiot poznania) i stylu *ad hominem* (nastawionym na poznający podmiot). Por. J. Nocoń: *Polecenia i pytania w podręcznikach...*, s. 192.

<sup>15</sup> Por. np. K. GĄSIÓREK ET AL.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym...*

<sup>16</sup> Por. A. DĄBROWSKA: *Młodzież wobec przemian kultury pisma – kompetencja tekstotwórcza nastolatków w świetle badań własnych*. „Podstawy Edukacji” 2019, t. 12.: *Język w edukacji – edukacja językowa*, s. 139–153.

<sup>17</sup> Analizujemy przede wszystkim podręczniki do kształcenia ogólnego wydane w latach 2010–2020, choć niekiedy odwołujemy się także do publikacji wcześniejszych (z lat 2002–2009) i do podręczników zatwierdzonych do użytku szkolnego w roku 2021. W swoich badaniach nie uwzględniamy podręczników do nauki języków obcych i do religii. Wymagają one bowiem odrębnych analiz i osobnego opracowania.

podręczników oraz ich poprawność językowa, stylistyczna, ortograficzna i interpunkcyjna.

Odwołujemy się do naszych wieloletnich badań nad podręcznikami szkolnymi<sup>18</sup>, w tym do opracowanych dla Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN sprawozdań<sup>19</sup>, prac Zespołu Dydaktycznego RJP i Komisji Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych<sup>20</sup>, uwzględniamy także opracowane wcześniej kryteria oceny podręczników szkolnych w aspekcie językowym<sup>21</sup>.

Publikacja ma w naszym zamiarze skłonić do refleksji nad językiem i stylem podręczników te instytucje, które są odpowiedzialne za poziom materiałów edukacyjnych, a także podnieść świadomość dydaktyczną i językową autorów, redaktorów podręczników i nauczycieli.

---

<sup>18</sup> Por. D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Podręcznik szkolny – pomoc czy przeszkoda w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności (komunikatywność i funkcjonalność)?* W: *Oblicza polszczyzny*. Red. A. MARKOWSKI, R. PAWELEC. Warszawa 2012, s. 91–104; D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Tytuły podręczników do kształcenia polonistycznego – ich formuły i funkcje*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2017, t. XV, s. 43–58; D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Kształcenie kultury komunikacji (z uwzględnieniem polszczyzny potocznej) – refleksje wokół podręczników szkolnych*. W: *Kultura komunikacji potocznej w językach słowiańskich*. Pod red. A. PIOTROWICZ, M. WITASZEK-SAMBORSKIEJ, K. SKIBSKIEGO. Poznań 2018, s. 147–158; D. KRZYŻYK: *Podręcznik szkolny...*, s. 69–95; D. KRZYŻYK: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2015, t. XIII, s. 61–79; H. SYNOWIEC: *Podręcznik w pracy lekcyjnej*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1993/1994, z. 6, s. 62–73; H. SYNOWIEC: *Potoczność w wybranych podręcznikach kształcenia językowego*. W: *Potoczność a zachowania językowe Polaków*. Red. B. BONIECKA, S. GRABIAS. Lublin 2007, s. 49–59.

<sup>19</sup> Por. Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2005–2007. [https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania\\_o\\_stanie\\_ochrony\\_j%C4%99zyka/2005-2007.pdf](https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania_o_stanie_ochrony_j%C4%99zyka/2005-2007.pdf) [data dostępu: 19.06.2022]; Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2008–2009. [https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania\\_o\\_stanie\\_ochrony\\_j%C4%99zyka/2008-2009.pdf](https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania_o_stanie_ochrony_j%C4%99zyka/2008-2009.pdf) [data dostępu: 19.06.2022].

<sup>20</sup> Por. publikacje w: „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych publikowane są od 2002 roku, a od 2011 roku (tom IX) wydawane są jako rocznik.

<sup>21</sup> K. GĄSIOREK ET AL.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym...*

## FUNKCJE DYDAKTYCZNE PODRĘCZNIKA SZKOLNEGO

Podręcznik szkolny<sup>1</sup> jest książką dydaktyczną, która powinna mieć istotny wpływ na przebieg, jakość i rezultaty procesu kształcenia. Jest tworzony przede wszystkim z myślą o uczniu, ale uwzględnia także potrzeby nauczyciela – ma mu ułatwić planowanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. W podręczniku zamieszczony jest bowiem wybór wiadomości z pewnej dziedziny wiedzy, które uczeń powinien zdobyć na określonym etapie edukacyjnym zgodnie z zapisami podstawy programowej i opracowanego do niej programu nauczania. Są to informacje (treści nauczania) najistotniejsze, w określony sposób ułożone i zhierarchizowane<sup>2</sup>, naukowo zamknięte<sup>3</sup>. Książka dla ucznia jest też definiowana jako gatunek tekstu

- 
- <sup>1</sup> Przepisy prawa oświatowego określają, jakie cechy powinien mieć podręcznik „do zajęć z zakresu edukacji: polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej i społecznej oraz podręcznik do zajęć z zakresu danego języka obcego nowożytnego, w klasach I–III szkoły podstawowej, podręcznik do danych zajęć edukacyjnych w klasach IV–VIII szkoły podstawowej i w szkole ponadpodstawowej [...]”. Podręcznik ma być poprawny pod względem merytorycznym, dydaktycznym, wychowawczym i językowym, w szczególności: uwzględniać aktualny stan wiedzy naukowej, w tym metodycznej, być przystosowany do danego poziomu kształcenia, zwłaszcza pod względem stopnia trudności, formy przekazu, właściwego doboru pojęć, nazw, terminów i sposobu ich wyjaśniania, zawierać materiał rzeczowy i materiał ilustracyjny odpowiedni do przedstawianych treści nauczania, mieć logiczną konstrukcję; zawierać zakres materiału rzeczowego i materiału ilustracyjnego odpowiedni do liczby godzin przewidzianych na dane zajęcia edukacyjne w ramowym planie nauczania dla danego typu szkoły; zawierać propozycje działań edukacyjnych aktywizujących i motywujących uczniów; umożliwiać uczniom ze zróżnicowanymi możliwościami nabycie umiejętności ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego; określać zakres kształcenia: podstawowy lub rozszerzony – w przypadku szkoły ponadpodstawowej; zawierać treści zgodne z przepisami prawa, w tym ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi; mieć przejrzystą szatę graficzną. Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 października 2019 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Dz. U. 2019, poz. 2013. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190002013/O/D20192013.pdf> [data dostępu: 19.05.2022].
- <sup>2</sup> Przekazywane przez autora podręcznika informacje powinny tworzyć zorganizowany system, być uporządkowane tematycznie, problemowo bądź chronologicznie, zgodnie z wybraną przez autora koncepcją podręcznika. Por. T. PARNOWSKI: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976, s. 23; A. MAZURKIEWICZ: *Podręczniki. Budowa, typy i funkcje*. W: *Polonistyczna dydaktyka ogólna*. Pod red. J. FISZBAK. Łódź 2019, s. 369–370.
- <sup>3</sup> C. KUPIŚIEWICZ, Z. MAŁULKA: *Nowoczesny podręcznik. Problemy, propozycje, badania*. „Studia Pedagogiczne” 1976, t. XXXVI, s. 5–6.

wyróżniający się specyficznym charakterem treści merytorycznych i realizacją celów wychowania, a także opracowaniem edytorskim, które służy optymalizacji procesu poznawania i przyswajania wiedzy<sup>4</sup> oraz kształcenia odwołujących się do tej wiedzy umiejętności. Układ treści, język tekstu, materiał ikonograficzny muszą być dostosowane do przedmiotu nauczania i wymogów dydaktyki przedmiotowej<sup>5</sup>.

Celem każdego podręcznika jest zaznajomienie uczniów z nowymi dla nich informacjami z danej dziedziny wiedzy, uporządkowanie i utrwalenie tych informacji; kształtowanie określonych umiejętności, nawyków, postaw; wdrażanie uczniów do posługiwania się zdobytymi wiadomościami w praktyce; doskonalenie umiejętności dostrzegania oraz formułowania dostępnych (dostosowanych do możliwości intelektualnych uczniów) problemów. Trzeba pamiętać też o tym, że zamieszczone w podręczniku zadania dydaktyczne<sup>6</sup> nierzadko są wykorzystywane przez nauczycieli do organizacji pracy ucznia na lekcji. Ponieważ podręcznik ma także stymulować rozwój językowy uczniów i być dla nich wzorcem komunikacyjnym, wymaga się od niego poprawności językowej (ma być zgodny z językową normą wzorcową, a nie użytkową), stylowej stosowności, przy jednoczesnym zachowaniu cech języka żywego – takiego, który kształtuje wyobraźnię i zmusza do wysiłku intelektualnego.

Podręcznik, stosowany jako narzędzie w procesie dydaktycznym, powinien pomagać nauczać i uczyć się. W każdy podręcznik są więc wpisani dwaj adresaci: 1. nauczyciel, dla którego podręcznik jest pierwszą pomocą naukową<sup>7</sup>, źródłem podstawowej, aktualnej wiedzy z danej dyscypliny, a także zapisem pewnej koncepcji metodycznej; 2. uczniów, wobec którego podręcznik spełnia funkcje dydaktyczne: informacyjną, badawczą, transformacyjną, motywacyjną, samokształceniową, kontrolno-oceniającą<sup>8</sup>. To one stanowią o specyfice pragmatycznej podręcznika<sup>9</sup>. Funkcje te „realizują się” za pośrednictwem języka<sup>10</sup>. Właśnie językowo-

<sup>4</sup> T. PARNOWSKI: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników...*, s. 53.

<sup>5</sup> A. DĘBICKA: *Podręcznik szkolny a współczesne wymagania edukacyjne*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*. Pod red. J. RODZOŚ, P. WOJCIANOWICZA. Lublin 2009, s. 23.

<sup>6</sup> Zadania dydaktyczne zamieszczone w podręczniku pomagają organizować proces kształcenia zarówno na etapie wprowadzania nowych treści, jak i na etapie kontroli postępów ucznia w nauce. Są również ważne dla ucznia, który planuje samodzielne uczenie się, a także dla nauczyciela, który przygotowuje lekcję. Por. J. RODZOŚ: *Słowo w podręczniku szkolnym*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika...*, s. 34.

<sup>7</sup> Autorzy książek dydaktycznych powinni pamiętać, że jedną z form procesu nauczania-uczenia się jest lekcja z podręcznikiem.

<sup>8</sup> Por. W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975; C. KUPISEWICZ: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1978; W. OKOŃ: *Funkcje i treść podręczników szkolnych*. Warszawa 1996; *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. PARNOWSKI. Warszawa 1973; D.D. ZUJEW: *Podręcznik szkolny*. Tłum. J. ŻYGIEREWICZ. Warszawa 1986.

<sup>9</sup> Por. D. ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK: *Remediacja użytkowych gatunków wypowiedzi. Casus: „podręcznik”*. W: *W kręgu zagadnień semantyki i stylistyki tekstu*. Red. I. BLUMENTAL, A. PIASECKA. Łódź 2014, s. 359.

<sup>10</sup> D. KRZYŻYK: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*. „Opinie Edukacyjne

-stylistyczne ukształtowanie tekstu decyduje o skuteczności oddziaływania dydaktycznego książki dla ucznia.

Funkcję informacyjną w podręczniku pełnią przede wszystkim teksty odautorские: opisowe, objaśniające, wartościujące, instruktażowe, także teksty źródłowe: literackie, publicystyczne, popularnonaukowe. Do tekstów o funkcji informacyjnej zalicza się również definicje, przypisy (rzeczowe, terminologiczne, bibliograficzne<sup>11</sup>), słowniczki terminów i pojęć, polecenia do ćwiczeń. Funkcja ta jest realizowana także przez dopełniające przekaz werbalny zdjęcia, reprodukcje, rysunki, wykresy, schematy, diagramy<sup>12</sup>. Zgromadzony w podręczniku materiał werbalny i pozawerbalny dostarcza uczniowi podstawowej, uporządkowanej problemowo wiedzy z danego przedmiotu<sup>13</sup>. Urzeczywistnienie funkcji informacyjnej wymaga, by podawane wiadomości przedmiotowe były poprawne merytorycznie i zgodne z aktualnym stanem wiedzy, systemowo ustrukturyzowane<sup>14</sup>, przy czym wyraźnie należy w nich odgraniczyć fakty od przypuszczeń, problemy w pełni wyjaśnione od nadal otwartych, podkreślić aktualne tendencje i możliwości badań w danej dziedzinie. Teksty w podręczniku muszą być dostosowane do możliwości intelektualnych i językowych uczniów, a jednocześnie wymagać od nich pewnego wysiłku umysłowego oraz pokonywania trudności<sup>15</sup>. Tekst zbyt prosty i oczywisty nie

---

Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2015, t. XIII, s. 62.

- <sup>11</sup> Najczęściej autorzy dydaktycznych książek dla ucznia sięgają po przypisy bibliograficzne (opisy publikacji i dokumentów, z których pochodzą informacje lub cytaty), rzadziej – po przypisy rzeczowe (wyjaśnienia i komentarze do tekstów składających się na komponent informacyjny) i słownikowe (wiadomości na temat znaczenia terminów, skrótów, skrótowców, archaizmów); przypisy pełnią ważną funkcję dydaktyczno-informacyjną (mogą pomóc uczniowi w zrozumieniu tekstu głównego) i samokształceniową (odsyłają ucznia do źródeł, sprzyjają bogaceniu jego zasobu leksykalnego, zawierają wskazówki poprawnościowe, na przykład dotyczące wymowy bądź odmiany). K. GAŚIOREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010, s. 17.
- <sup>12</sup> W. OKOŃ: *Funkcje i treść podręczników szkolnych...*, s. 299; por. też: K. GAŚIOREK ET AL.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, s. 5–17. <https://www.gov.pl/web/edukacja/wzory-opinii-podrecznikow-dla-nowych-typow-szkol> [data dostępu: 15.06.2022].
- <sup>13</sup> Por. „Funkcja informacyjna sprowadza się do zaznajamiania uczniów z materiałem nauczania [...]. Materiał ten powinien być uporządkowany, a forma jego przekazania przystępna, przejrzysta (m.in. przez graficznie wyodrębnione istotne elementy treści, np. definicje terminów, wskazówki poprawnościowe)”. H. SYNOWIEC: *Podręcznik w pracy lekcyjnej*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1993/1994, z. 6, s. 62.
- <sup>14</sup> Prezentowanie informacji w sposób uporządkowany ułatwi odbiorcy odnalezienie poszukiwanych informacji oraz pozwoli na strukturalizowanie ich w trakcie procesu uczenia się. Uczeń będzie mógł odwołać się do nich zarówno podczas lekcji, jak i w czasie samodzielnej pracy w domu, tworzą one bowiem „odpowiednik mentalnego katalogu, w którym każda nowa informacja zostaje opatrzona odnośnikami pozwalającymi wpisać ją w istniejący system”. Por. A. MAZURKIEWICZ: *Podręczniki. Budowa, typy i funkcje...*, s. 370.
- <sup>15</sup> I. ŻEBER-DZIKOWSKA, E. BUCHCIC: *Podręcznik w nauczaniu-uczeniu się biologii w gimnazjum*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika...*, s. 83.

wzbudzi zainteresowania adresata, do którego jest kierowany, osłabi jego uwagę i motywację. Z kolei tekst zbyt trudny (niekomunikatywny) zniechęci odbiorcę, będzie przez niego czytany selektywnie i bez pełnego zrozumienia, por. rozdział *Komunikatywność (zrozumiałość) tekstów*.

Ważne jest, by informacje w podręczniku szkolnym były podawane z uwzględnieniem podstawowych zasad nauczania, przede wszystkim zasady stopniowania trudności i zasady pogładowości. Zasada stopniowania trudności odnosi się do sposobu prezentowania treści – takiej ich organizacji, by uczeń mógł stopniowo przechodzić od zagadnień mniej skomplikowanych do tych o wyższym stopniu trudności oraz by punktem wyjścia do poznania rzeczy dotąd nieznanych były zawsze te poznane wcześniej (nową wiedzę należy łączyć z wiedzą już zdobytą i utrwaloną). Z kolei zasada pogładowości wymaga, aby tekst informacyjny był obudowany materiałami dydaktycznymi: rysunkami, fotografiami, reprodukcjami, schematami, wykresami. Mają one być dla ucznia źródłem wiedzy, ułatwiać mu zrozumienie i zapamiętanie podanych treści<sup>16</sup>.

Równie istotna w związku z oczekiwaniami współczesnej szkoły jest funkcja badawcza podręcznika, realizowana przez problemowy sposób prezentacji treści<sup>17</sup>, odpowiedni dobór materiału ikonycznego oraz komentarze, pytania i ćwiczenia do niego (z czasownikami operacyjnymi typu: *analizować, rozróżniać, oceniać*)<sup>18</sup>, a także przez polecenia i zadania, które stopniowo wdrużają dzieci i młodzież do samodzielnego rozwiązywania problemów z wykorzystaniem takich sposobów postępowania, jak obserwacje, porównania, analizy i syntezy.

Duże znaczenie funkcji badawczej wynika co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, książka dla ucznia kształci nawyk samodzielnej pracy, dzięki której możliwe jest powodzenie kształcenia ustawicznego, przyjętego za model współczesnego

<sup>16</sup> Ilustracje wykorzystane w podręczniku mogą spełniać następujące funkcje: upogładowiająco-wzmacniającą, poznawczą i estetyczno-motywacyjną. K. GAŚIOREK ET AL.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym...*, s. 15.

<sup>17</sup> W książce dla ucznia materiał nauczania z danej dyscypliny nie może być podawany w taki sposób, by odbiorca jedynie biernie przyswajał sobie pewien zakres wiadomości. Układ materiału powinien bowiem zachęcać uczniów do samodzielnego poszukiwania, wymagać od nich wysiłku umysłowego i twórczego wkładu pracy oraz budzić zainteresowanie i zaciekawiać danym przedmiotem. Por. T. SADOŃ-OSOWIECKA: *Podręcznik geografii według wydawców, nauczycieli i uczniów a teoria dydaktyki*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika...*, s. 207.

<sup>18</sup> Dydaktycy uznają, że np. pod ilustracją nie zawsze musi znajdować się wyczerpująca informacja odnosząca się do przedstawionego zjawiska, sytuacji, obiektu (choć ilustracja zawsze musi być podpisana). Można pod nią umieścić naprowadzające pytanie lub zadanie. Przedstawienia ikoniczne powinny być także materiałną podstawą fizycznych czynności poznawczych (uczeń może wykonywać wszelkiego rodzaju manipulacje na przedmiotach przedstawionych obrazowo, prowadzące do przekształcania cech fizycznych tych przedmiotów) i logicznych (ilustracje są podstawą takich działań, jak: porównywanie, klasyfikowanie, wnioskowanie; rozwijają procesy spostrzegania oraz myślenia wyobraźniowego i pojęciowego). K. GAŚIOREK ET AL.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym...*, s. 15; por. też: T. SADOŃ-OSOWIECKA: *Podręcznik geografii według wydawców, nauczycieli i uczniów...*, s. 207.



systemu oświaty. Po drugie, podręcznik przygotowuje ucznia do podejmowania własnych dociekań nad omawianym tematem, a to często wiąże się z umiejętnością dostrzegania i formułowaniu problemów istniejących w danym obszarze wiedzy<sup>19</sup>.

Podręcznik nie tylko dostarcza wiadomości na określony temat, ale pozwala także na skontrolowanie stopnia ich przyswojenia oraz na ich sfunkcjonalizowanie (kształcenie umiejętności przekładania teorii na praktykę – funkcja transformacyjna). Głównym celem nauczania, który ma się odzwierciedlać w podręczniku, nie jest bowiem zapamiętanie przez ucznia wiadomości, lecz nabycie przez niego sprawności ich stosowania w sytuacjach typowych i problemowych (operowanie zdobytą wiedzą, podejmowanie decyzji). Wcześniej niezbędne jest jednak osiągnięcie celu pośredniego – zrozumienie wiadomości<sup>20</sup>.

Funkcja transformacyjna ujawnia się w sposobie prezentacji treści merytorycznych i w organizacji bloku zadaniowego. Dobrze byłoby, aby te same fakty były w podręczniku przedstawione z kilku punktów widzenia. W ten sposób stawia się ucznia przed koniecznością wartościowania zdarzeń, dokonania ich wyboru (zgodnie z określonym kryterium) i oceny. Zarówno wartościowanie zdarzeń, jak i ich ocena są umiejętnościami niezwykle trudnymi, lecz niezbędnymi w podejmowaniu decyzji. Podręcznik przez odpowiednie ujęcie informacji ma pomóc uczniowi w nabywaniu tych niełatwych umiejętności<sup>21</sup>.

Oznaką dobrego zrozumienia wiadomości jest umiejętność przedstawienia materiału w innej formie niż zastosowana przez autora podręcznika, przekładanie treści przedmiotowych na konkretne działania: streszczenie, interpretację, restrukturyzację, wyjaśnienie związków między elementami materiału (porównywanie) i jego ocenę według określonych kryteriów. Różnym formom reorganizacji treści nauczania mają służyć proponowane w podręczniku ćwiczenia, wymagające różnych działań i operacji myślowych<sup>22</sup>, a nie jedynie odtwarzania treści. Dobrze, jeśli zadania dydaktyczne będą zróżnicowane nie tylko pod względem wykonywanych przez ucznia operacji, ale i stopnia trudności. Operatory muszą więc precyzyjnie, jednoznacznie określać, jaką aktywność ma podjąć uczeń (działanie ucznia na poziomie zastosowania wyrażają czasowniki operacyjne typu: *zastosować, wykorzystać, rozwiązać, ocenić, zdecydować, uogólnić, przewidzieć, zaplanować*), por. rozdział *Zadania dydaktyczne – pytania i polecenia*. W projektowaniu ćwiczeń pomocna jest taksonomia celów nauczania – ich hierarchiczna klasyfikacja, która obejmuje: naśladowanie działania, odtwarzanie działania, sprawność działania w stałych warunkach, sprawność działania w zmiennych warunkach; zrozumienie wiadomości,

<sup>19</sup> M. KUCHARSKA: *Funkcje szkolnych podręczników geografii*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika...*, s. 129.

<sup>20</sup> K. GĄSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników...*, s. 21.

<sup>21</sup> M. KUCHARSKA: *Funkcje szkolnych podręczników geografii*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika...*, s. 129.

<sup>22</sup> K. GĄSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników...*, s. 21.

ich zapamiętanie i stosowanie w sytuacjach typowych oraz w sytuacjach problemowych<sup>23</sup>.

Ważna dla rozwoju poznawczego ucznia jest wpisana w podręcznik szkolny funkcja samokształceniowa. Podręcznik w procesie samokształcenia dzieci i młodzieży jest bowiem głównym źródłem rzetelnej, merytorycznie poprawnej wiedzy<sup>24</sup>. Funkcja ta będzie dobrze realizowana wówczas, gdy uczeń – pracując z podręcznikiem – kształci umiejętności i nawyki samodzielnej pracy przez stałe i systematyczne pogłębiania przyswajanej wiedzy<sup>25</sup>, rozszerza krąg swoich zainteresowań, a także uzupełnia ewentualne luki, sięgając do źródeł informacji, które wskazuje podręcznik, do instrukcji zalecających kolejność wykonywania czynności przy samodzielnym zapoznawaniu się z materiałem i utrwalaniu wiadomości. Z tą funkcją wiąże się również motywowanie ucznia do samodzielnich poszukiwań dzięki interesującym zadaniom i treściom poznawczym.

Praktyka szkolna pokazuje, że bardzo ważnym elementem pracy samokształceniowej uczniów jest korzystanie z wzorców i instrukcji postępowania. Uczeń najpierw przygląda się wzorcowo wykonanemu ćwiczeniu (np. doświadczeniu chemicznemu, rozwiązaniem zadaniu matematycznym) lub tekstom podobnym do tych, jakich się od niego oczekuje (np. zaproszeniu, rozprawce), a następnie próbuje samodzielnie wykonać zadanie. W podręczniku szkolnym powinny się więc znaleźć teksty instruktażowe, przykłady wzorcowo wykonanych prac, a przy zadaniach dydaktycznych – wzory postępowania (por. *Napisz petycję do właściwego organu władzy twojej gminy lub twojego osiedla w wybranej sprawie. Skorzystaj z poniższego wzoru*). Potrzebne są także ćwiczenia, które po pierwsze będą podporządkowane kształtowaniu uczniowskich umiejętności pozyskiwania wiedzy z różnych źródeł (por. *Skorzystaj ze strony internetowej twojej gminy. Wyszukaj wniosek o wydanie tymczasowego dowodu osobistego [...]*), a po drugie będą opatrzone szczegółowymi poleceniami, dzięki którym uczeń samodzielnie dojdzie do wiedzy (por. *W razie wątpliwości skorzystaj ze słownika ortograficznego*). Równie istotne jest to, aby przekazywana wiedza przedmiotowa stała się punktem wyjścia dla samodzielnich poszukiwań źródeł jej pogłębiania. Służyć temu celowi mogą m.in. zamieszczone na końcu rozdziałów podręcznika zestawienia bibliograficzne i / lub wykazy proponowanych uczniom filmów, spektakli teatralnych, wystaw itp. (np. sygnalizowane nagłówkami: „Jeśli chcesz wiedzieć więcej...”, „Warto przeczytać, warto obejrzeć...”).

<sup>23</sup> IBIDEM.

<sup>24</sup> Tego źródła wiedzy nie zastąpią zasoby internetu. Uczeń może szukać wiadomości przedmiotowych w sieci, ale muszą to być jednak zasoby zweryfikowane przez autora podręcznika i / lub nauczyciela. Oprócz wielu wartościowych materiałów napisanych poprawną polszczyzną w internecie zamieszczane są bowiem informacje nieprawdziwe, błędne, niezawierające przez specjalistów z danej dziedziny. Współczesna szkoła powinna zatem uczyć dzieci i młodzież krytycznej postawy wobec treści publikowanych w internecie, ostrożności w powoływaniu się na znalezione tam informacje.

<sup>25</sup> Por. C. KUPISIEWICZ: *Podstawy dydaktyki ogólnej...*, s. 107.

Nie można też zapominać o wychowawczym aspekcie funkcji samokształceniowej. Książka szkolna ma dostarczać dzieciom i młodzieży wzorców etycznych zachowań przez kształtowanie pożądanych postaw i systemów wartości. Te z kolei mogą zostać uwewnętrznione na drodze autorefleksji ucznia nad swoimi decyzjami i wyborami. Pretekstem do uczniowskiej introspekcji stać się powinny samodzielnie wykonywane zadania (np. inicjowane czasownikami operacyjnymi *oceni, uzasadnij*)<sup>26</sup>.

Zadaniem podręcznika szkolnego jest nie tylko zachęcanie odbiorcy do samodzielnego zdobywania wiedzy, ale także motywowanie do samodzielnego jej pogłębiania, czyli rozbudzanie w uczniu zainteresowania przedmiotem, rozwijanie nawyków sprzyjających samodzielnej pracy (funkcja motywacyjna). Tekst informacyjny i zadania dydaktyczne powinny być tak zaplanowane, by sprzyjały wzbudzeniu ciekawości uczniów, skłaniały ich do obserwacji różnego typu zjawisk charakterystycznych dla danej dziedziny wiedzy, a także do zdobywania wiadomości i kształcenia umiejętności oraz do rozwiązywania problemów. Jednym z czynników mających wpływ na realizację funkcji motywacyjnej jest również wybrany przez autora książki dydaktycznej model interakcji. Warto wykorzystać w podręczniku elementy stylu dialogowego – dzięki tej strategii komunikacyjnej przekaz wiadomości będzie dla ucznia atrakcyjniejszy i przede wszystkim zaangażuje go emocjonalnie. Wpłynie też pozytywnie na postawę ucznia, zmianę jego nastawienia z „muszę” na „chcę”<sup>27</sup>, por. rozdział *Dialogowość w książkach dla ucznia*.

Aby podręcznik dobrze pełnił funkcję motywacyjną i kształtował u uczniów pozytywne nastawienie do nauki danego przedmiotu, muszą się w nim także znaleźć ciekawe materiały podstawowe i obudowujące. Korzystne zatem będzie włączenie do książki szkolnej tekstów odpowiadających uczniowskim zainteresowaniom oraz zamieszczenie w bloku zadaniowym takich ćwiczeń, które wymagają podjęcia różnych rodzajów aktywności myślowej i językowej (nadawczej i odbiorczej: mówienia, pisanie, czytania, słuchania). Dobrze, aby w książce dla ucznia znalazły się też interesujące informacje ponadprogramowe (partie tekstu opatrzone nagłówkami typu: „Ciekawe”, „A to ciekawe!”, „Ciekawostki”, „Czy wiesz, że...”), wskazówki dotyczące korzystania z dodatkowych źródeł (np. słowników, encyklopedii, poradników, opracowań, wartościowych stron internetowych) i lektur uzupełniających, a także starannie opracowane przypisy rzeczowe, słownikowe, bibliograficzne. Uczeń musi mieć świadomość, że podręcznik ma mu służyć nie tylko na lekcji, ale również w domu, stanowić pomoc przy odrabianiu zadań i poszerzaniu wiedzy<sup>28</sup>. Nie bez znaczenia dla realizacji funkcji motywacyjnej jest komponent ikoniczno-edytorski. Różne typy komunikatów wizualnych (ilustracje,

<sup>26</sup> A. MAZURKIEWICZ: *Podręczniki. Budowa, typy i funkcje...*, s. 372.

<sup>27</sup> Por. J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 184–188.

<sup>28</sup> *IBIDEM*.

rysunki, zdjęcia, diagramy, schematy) przyciągają bowiem uwagę ucznia i zwiększają jego zainteresowanie przedstawionymi werbalnie treściami.

Uczniom trzeba dać także możliwość autokontroli i samooceny stopnia przyswojenia materiału zawartego w podręczniku. To zadanie wiąże się z funkcją kontrolno-oceniającą, która ujawnia się w tekście poprzez wyraziste podsumowania rozdziałów, powtórzenia (syntezy) materiału, nawiązania, odniesienia do wcześniejszych informacji (z odnośnikami do odpowiednich stron), stawiane pytania, a ponadto zadania i testy sprawdzające z kluczem odpowiedzi. Dzięki dobrze realizowanej w podręczniku funkcji kontrolno-oceniającej uczeń zyskuje możliwość sprawdzenia i oceny ilości oraz jakości zdobytej wiedzy, a także wykształconych umiejętności. Dostrzega również ewentualne błędy oraz luki w swoich wiadomościach i rozwija umiejętność krytycznej samooceny.

Omówione z dydaktycznego punktu widzenia funkcje podręcznika odzwierciedlają się w językowej i stylowej warstwie tekstu. Nie sposób więc oddzielić dydaktycznych zadań podręcznika szkolnego i jego aspektu merytorycznego od języka i stylu.

## TYTUŁY PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH – ICH FORMUŁY I FUNKCJE

O tytułach tekstów prasowych, literackich, naukowych, urzędowych czy religijnych napisano już wiele, poczynając od pierwszej monografii o nagłówkach wypowiedzi prasowej (1967 r.), której autorem był Walery Pisarek<sup>1</sup>, poprzez liczne rozprawy z dziedziny tekstologii (m.in. Anny Duszak, Stanisława Gajdy, Jerzego Bartmińskiego i Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej, Stefani Skwarczyńskiej, Marii Wojtak)<sup>2</sup> aż po poradniki dobrego pisania (m.in. Janiny Frasz, Stanisława Bortnowskiego)<sup>3</sup>. Zwracano uwagę na budowę tytułów, strukturę syntaktyczną i funkcje, jakie mają pełnić. Podkreślano strategiczną pozycję tytułu (Wojciech Chlebda, Anna Duszak, Jerzy Bartmiński)<sup>4</sup>: ma on nie tylko orientować odbiorcę tekstu w przestrzeni dyskursu, ale być też nośnikiem treści, dzięki której można skontekstualizować wypowiedź, a przede wszystkim ma wartość prognostyczną, tzn. wywołuje określone oczekiwania czytelnika, jest swoistym zaproszeniem do dialogowej lektury tekstu. Nierzadko autorzy (np. tekstów prasowych / publicystycznych) stosują w nagłówkach różne zabiegi (gry) językowe w celu pozyskania odbiorcy, zaciekawienia go, przyciągnięcia jego uwagi.

Na tle dotychczasowych badań prace o tytułach tekstów dydaktycznych (a do nich należą podręczniki szkolne) przedstawiają się dość skromnie. Przedmiotem obserwacji były przede wszystkim tytuły podręczników do nauki języka polskiego.

---

<sup>1</sup> W. PISAREK: *Poznać prasę po nagłówkach. Nagłówek wypowiedzi prasowej w oświeceniu lingwistycznym*. Kraków 1967. Por. też: W. PISAREK: *Tytuł utworu swoistą nazwą własną*. „Zeszyty Naukowe” WSP w Katowicach. „Prace Językoznawcze” 1966, nr 3, s. 67–81.

<sup>2</sup> Por. J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA: *Tekstologia*. Warszawa 2009; A. DUSZAK: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Kraków 1998; S. GAJDA: *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa 1982; S. SKWARCZYŃSKA: *Wstęp do nauki o literaturze*. T. 1. Warszawa 1954; M. WOJTAK: *Gatunki prasowe*. Lublin 2004.

<sup>3</sup> J. FRASZ: *Dziennikarski warsztat językowy*. Wrocław 2005; S. BORTNOWSKI: *Warsztaty dziennikarskie*. Warszawa 1999.

<sup>4</sup> W. CHLEBDA: *Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne*. Opole 2005; A. DUSZAK: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa...*; J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA: *Tekstologia*....

Problem ten podjęli tacy badacze, jak: Zenon Uryga, Urszula Żydek-Bednarczuk, Jadwiga Kowalikowa, Krystyna Data i Ewa Horwath<sup>5</sup>.

Przyjmujemy – jak większość badaczy – że tytuł (z łac. *titulus*) podręcznika to swoisty komunikat skierowany przez nadawcę – autora do ucznia, wobec którego podręcznik spełnia funkcje dydaktyczne, a równocześnie skierowany do nauczyciela, który decyduje o wyborze podręcznika oraz o sposobie wykorzystania go w procesie nauczania–uczenia się<sup>6</sup>.

Tytuł – jak piszą Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska – należy do ramy tekstu wraz z wieloma innymi informacjami metatekstowymi; nazywa on tekst, tzn. indywidualizuje go, nadaje mu pełną autonomię, pozwala identyfikować go w procesie komunikacji społecznej (też dydaktycznej) i w procesach przetwarzania tekstu<sup>7</sup>. Zauważmy, że w przypadku podręczników szkolnych tytuł nie tylko identyfikuje jednostkową książkę dla ucznia, lecz zarazem jest nazwą całej serii książek z danego przedmiotu dla uczniów jednego etapu edukacyjnego

- 
- <sup>5</sup> Zenon Uryga porównywał tytuły podręczników literatury z lat 1999–2002 dla gimnazjum z tytułami książek dla ucznia okresu międzywojennego. Takie komparatystyczne podejście pozwoliło mu ustalić, iż sformułowania tytułu są swoistymi komunikatami informującymi o perspektywie opisu zjawisk kultury i oglądu rzeczywistości w podręcznikach. Okazało się, że w wypisach z lat międzywojennych była to perspektywa diachroniczna i aktualizująca, w podręcznikach z przełomu XX i XXI wieku mamy natomiast do czynienia z perspektywą synchroniczną, ich tytuły bowiem zarysowują panoramę ludzkich spraw i prezentują refleksyjne do nich podejście albo też koncentrują się wokół wartości lektury i czytania. Z kolei Krystyna Data i Ewa Horwath przyglądały się tytułom współczesnych podręczników do języka polskiego, biorąc pod uwagę ich strukturę – długość, budowę składniową, nacechowanie stylistyczne i pełnione funkcje. Nadmienmy, że Krystyna Data zajmowała się także analizą tytułów podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego. Jadwiga Kowalikowa i Urszula Żydek-Bednarczuk rozpatrywały zagadnienie tytułowania podręczników od strony teoretycznej, zgłosiły istotne postulaty pod adresem autorów i wydawców książek dla uczniów. Por. Z. URYGA: *Współczesna generacja podręczników literatury dla gimnazjum*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. KOŚĘTKA, Z. URYGA. Kraków 2002, s. 36–47; K. DATA, E. HORWATH: *Mów i pisz po polsku – tytuły podręczników gimnazjalnych do języka polskiego*. W: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2009, s. 436–447; K. DATA: *Co, dla kogo, o czym? Tytuły podręczników języka polskiego dla obcokrajowców*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2008, s. 501–510; J. KOWALIKOWA: *O wspólnych osiągnięciach autorów podręczników do kształcenia językowego w „szkole środka”, czyli konkretyzowanie, dopowiadanie, porządkowanie i poszukiwanie wykładników „gimnazjalności”*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia...*, s. 48–59; U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia...*, s. 133–144. Por. też: U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków 2005; D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Tytuły podręczników do kształcenia polonistycznego – ich formuły i funkcje*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2017, t. XV, s. 43–58.
- <sup>6</sup> Por. W. FURMAN: *Tytuł*. W: *Słownik terminologii medialnej*. Red. W. PISAREK. Kraków 2006, s. 225; J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA: *Tekstologia...*, s. 212.
- <sup>7</sup> J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA: *Tekstologia...*, s. 212.

lub nawet dwóch etapów (np. „To lubię”, „Żyję i działam bezpiecznie”, „Teraz bajty”, „Matematyka z plusem”, „Wędrując ku dorosłości”) bądź też identyfikuje książki dla ucznia do różnych przedmiotów opublikowane w tym samym wydawnictwie (por. „Matematyka z plusem”, „Fizyka z plusem”; „Biologia na czasie”, „Geografia na czasie”, „Informatyka na czasie”, „Słowa na czasie”). Niekiedy serie podręczników tego samego wydawnictwa, przeznaczone do nauki na niższym i wyższym etapie edukacyjnym, nie mają identycznej postaci, jednak ich budowa jest paralelna, por. „Między słowami” i „Między tekstami”. Podobny zabieg jest wykorzystywany w tytułach podręczników przeznaczonych do różnych przedmiotów, lecz ukazujących wycinek rzeczywistości z różnych perspektyw czasowych, np. „Wczoraj i dziś” (tytuł podręcznika do historii) i „Dziś i jutro” (tytuł podręcznika do wiedzy o społeczeństwie).

Nie sposób rozpatrywać tytułu podręcznika w oderwaniu od jego budowy – komponentów strukturalnych i pełnionych przez nie funkcji. Tytuł jest elementem komponentu orientacyjnego, powinien tworzyć spójną całość z wyodrębnionymi w podręczniku tytułami rozdziałów (także ze skierowanym do ucznia słowem wstępnym) i – tak jak one – pełnić dwie funkcje: informacyjną oraz motywacyjną. Dla autora natomiast tytuł ma stanowić rodzaj drogowskazu, przypomnienia, jakie kręgi tematyczne (problemowe) trzeba w podręczniku uwzględnić i z jakiej perspektywy je ująć.

Przyjrzyjmy się zatem najpierw budowie tytułów w przeanalizowanych przez nas seriach podręczników do różnych typów szkół i różnych przedmiotów. Uwzględniliśmy w badaniach przede wszystkim książki dla ucznia z lat 2010–2020, choć niekiedy odwołujemy się także do publikacji wcześniejszych bądź do podręczników zatwierdzonych do użytku szkolnego w roku 2021, por. *Wstęp*, przypis 17.

Bardzo wiele analizowanych tytułów ma budowę dwudzielną (por. „I wszystko gra! Muzyka. Podręcznik z ćwiczeniami. Szkoła podstawowa. Klasy 4–6”, „Nic dodać, nic ująć. Matematyka. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 4”; „Wybieram fizykę. Zakres rozszerzony dla szkół ponadgimnazjalnych”; „Tajemnice przyrody. Podręcznik do przyrody dla klasy czwartej szkoły podstawowej”; „Żyję i działam BEZPIECZNIE. Podręcznik do edukacji dla bezpieczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum”):

1. segment pierwszy służy często pozyskaniu uwagi odbiorcy (nawiązaniu z nim kontaktu), zmotywowaniu go do działania, do nauki, zaciekawieniu; niekiedy łączy funkcję motywacyjną z informacyjną;
2. segment drugi ma natomiast charakter informacyjno-orientacyjny: informuje o gatunku tekstu (podręcznik, podręcznik z ćwiczeniami), przedmiocie (do języka polskiego, matematyki, historii, muzyki) i / lub dziale (np. kształcenie literackie, kształcenie literacko-kulturowe, kształcenie językowe, gramatyka, gramatyka i stylistyka), o adresacie (np. dla uczniów klasy I / dla klasy I) i poziomie edukacyjnym (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum i technikum, zasadnicza szkoła zawodowa, szkoła branżowa I stopnia), oraz – w przypadku szkół średnich kończących się maturą – o poziomie zawansowania (poziom podstawowy i poziom rozszerzony).

Zdarzają się jednak podręczniki o nieco innej strukturze tytułów, na którą składają się: tytuł serii („Do Itaki”), tytuł właściwy podręcznika (inny dla każdej z klas, np. „Mowa w krainie czarów”, „Gra w słowa”, „Buszując w zdaniu”) oraz dopełniający te dwa komponenty segment informacyjno-orientacyjny. Niekiedy segment ten jest nadmiernie rozbudowany i niedostosowany do możliwości percepcyjnych uczniów. Wtedy, ze względu na nadmiar informacji, staje się dla nich niekomunikatywny i może demotywować, por. „Ja, Ty – My. Podręcznik. Klasa 1. Radosne odkrywanie świata. Część 1 i 2. Na tropach matematyki. Część 1 i 2”; „Lokomotywa 1. Elementarz. Część 1. Podręcznik z zakresu edukacji polonistycznej, przyrodniczej i społecznej z elementami innych edukacji dla klasy pierwszej szkoły podstawowej”; „Czytam i poznaję świat. Podręcznik do klasy 3 do edukacji polonistycznej, przyrodniczej i społecznej z elementami innych edukacji”<sup>8</sup>.

W niektórych tytułach podręczników segment informacyjny nie pełni jednak swojej podstawowej funkcji, ponieważ nieprecyzyjnie określa zawartość treściową książki dla ucznia, por. „Technika 4–6. Część komunikacyjna. Podręcznik do szkoły podstawowej”; „Technika 4–6. Część techniczna 1. Podręcznik do szkoły podstawowej”; „Technika 4–6. Część techniczna 2. Podręcznik do szkoły podstawowej”. Tego typu tytuły nie mają też waloru perswazyjnego, gdyż dla młodego czytelnika nie jest atrakcyjna ani ich forma, ani treść.

Nadmieśmy, że większość nazw książek dla uczniów branżowej szkoły I stopnia jest schematyczna, ma tytuły jedynie o charakterze informacyjno-orientującym. Tytuły te są dwuczłonowe, przy czym człon pierwszy jest ogólną nazwą jakiejś dyscypliny, a człon drugi precyzuje przeznaczenie podręcznika, np. „Biologia 1. Podręcznik dla branżowej szkoły I stopnia”, „Chemia 2. Podręcznik dla branżowej szkoły I stopnia”, „Język polski 3. Podręcznik dla szkoły branżowej I stopnia”. Ich autorzy nie zdecydowali się na wykorzystanie zabiegów (np. gier językowych<sup>9</sup>), które mogłyby przyciągnąć uwagę odbiorców, zachęcić ich do sięgnięcia po podręcznik. A przecież tytuł jest pierwszym elementem książki dydaktycznej (razem z szatą graficzną okładki), z jakim uczniowie się spotykają, stanowi swego rodzaju reklamę książki, którą zapowiada i reprezentuje. Powinien zatem zaciekawić odbiorców, zaintrygować, zwrócić ich uwagę<sup>10</sup>.

Zazwyczaj jednak autorzy podręczników (a przede wszystkim wydawcy) przywiązują większą wagę do perswazyjnej (a zarazem marketingowej) funkcji tytułu niż do jego funkcji informującej. Chcą zachęcić odbiorców – nauczyciela i ucznia do zakupu. Tytuł ma za zadanie przyciągać ich uwagę swoją metaforycznością i aluzyjnością, nierzadko – intrygować, por. „Picasso, krzyżowcy i afrykańscy cza-

<sup>8</sup> Niepokoi fakt, że takie rozbudowane tytuły nadano podręcznikom adresowanym do uczniów z pierwszego etapu edukacyjnego. Informacje zawarte w drugim segmencie są czytelne tylko dla nauczycieli.

<sup>9</sup> M. WOJTAK: *Gatunki prasowe...*, s. 23.

<sup>10</sup> M. WÓJCICKA: *Tytuł a stylowo-gatunkowe zróżnicowanie tekstu*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio FF. Philologiae” 2006, t. 24, s. 143.



rownicy. Podręcznik wiedzy o kulturze”, „Od wieży Babel do drapaczy chmur. Podręcznik wiedzy o kulturze”, „Busola życia. Wychowanie do życia w rodzinie”, „Klik-Plik. Zajęcia komputerowe w szkole podstawowej”. Ta marketingowa funkcja tytułu jest wzmocniana szatą graficzną okładki – wyrazistym kolorem liter, dużą, często ozdobną, czcionką, ilustracjami, a także kompozycją strony (istotny jest między innymi rozkład elementów na stronie, ich zagęszczenie, zaproponowane ilustracje)<sup>11</sup>.

Skoncentrujmy jednak uwagę na kształcie językowym pierwszego segmentu tytułu. Aby spełniał on wymienione wcześniej funkcje (motywacyjną i informacyjną), tj. wzbudzał zainteresowanie, był atrakcyjny, autorzy stosują różne zabiegi językowo-stylistyczne, rozmaite chwytły perswazyjne<sup>12</sup>:

1. Nawiązują na zasadzie aluzji do łatwo rozpoznawalnych przez odbiorców wyrażań, sentencji, np. tytuł „Teraz polski” nawiązuje do konkursu „Teraz Polska”, godła promocyjnego i hasła. Godło to – jak piszą przedstawiciele Fundacji Polskiego Godła Promocyjnego *Teraz Polska* – jest najlepszą wizytówką firmy, świadectwem jej profesjonalizmu i rzetelności, najbardziej rozpoznawalnym znakiem promującym najlepsze produkty<sup>13</sup>. Asocjacje z tym godłem i hasłem uruchamiają w odbiorcach podręcznika myślenie przez analogię: Teraz Polska = rzetelny produkt, Teraz polski = najlepszy podręcznik. Podobną konstrukcję (przysłówek *teraz* + rzeczownik będący nazwą szkolnego przedmiotu) mają tytuły: „Teraz geografia”, „Teraz historia”. Szczególną uwagę zwraca tytuł „Teraz bajty”, w którym nie został wprost nazwany przedmiot szkolny, ale pojawił się termin budzący jednoznaczne skojarzenie z pracą na komputerze. Zaproponowany tytuł jest atrakcyjny dla młodego odbiorcy, choć jednocześnie może wywoływać asocjacje fonetyczne ze słowami *majty*, *glejty*. Z kolei tytuł „Swoimi słowami” przywołuje zwrot popularny w oficjalnym szkolnym obiegu (zwłaszcza na lekcjach języka polskiego): *powiedz to / opowiedz / wyjaśnij / wytłumacz*

<sup>11</sup> „Na warstwę ikonoczno-edytorską podręcznika składają się [...] takie elementy, jak: ilustracje, ikony pomocnicze (np. do oznaczania zadań określonego rodzaju), elementy kolorystyczne umieszczone na stronie, krój i wielkość czcionki, kompozycja strony (rozkład i zagęszczenie elementów, szerokość marginesów, szerokość kolumn tekstu, szerokość interlinii itp.). [...] Zamieszczone w podręczniku ilustracje powinny z tekstem werbalnym tworzyć spójną i logiczną całość, mieć wartość zarówno merytoryczną, jak i estetyczną”. Por. K. GAŚIOREK ET AL.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, s. 15. <https://www.gov.pl/web/edukacja/wzory-opiniipodrecznikow-dla-nowych-typow-szkol> [data dostępu: 15.06.2022].

<sup>12</sup> Małgorzata Dawidziak-Kłodczana do chwytów perswazyjnych zalicza: „figury semantyczne (reprezentowane przez metaforę i wartościowanie), figury słów (wyrażane przeciwstawieniem, inwersją, diaforą, anaforą i wyczeniem trójkowym) oraz gry intertekstualne (realizowane za pomocą cytatów i frazeologizmów)”. M. DAWIDZIAK-KŁODCZANA: *O funkcjach tytułów prac naukowych z zakresu językoznawstwa*. „Roczniki Biblioteczne” 2015, t. 59, s. 132–133.

<sup>13</sup> Por. Fundacja Polskiego Godła Promocyjnego. <http://www.terazpolska.pl/pl/cele-fundacji> [data dostępu: 25.11.2021].

swoimi słowami<sup>14</sup>, tzn. powiedz samodzielnie, nie powielaj, nie cytuj cudzych słów. Tytuł „Słowa na start” nawiązuje natomiast do wyrażenia ze sportowej odmiany języka: *Do biegu, gotowi, start!*, kierowanego do sportowców w sytuacji rozpoczęcia zawodów. Wyrażenie jest też znane uczniom z zajęć WF-u czy zabaw na podwórku. Tytuł budzi skojarzenia ze współzawodnictwem i z kibicowaniem (wymagałoby to jednak wprowadzenia osobowego podmiotu, a tu podmiotem jest wyraz *słowa*). We wstępie do podręcznika do kształcenia językowego dla klasy IV znajdujemy lakoniczne wyjaśnienie: „Podręcznik „Słowa na start” wprowadzi Cię w fascynujący świat języka polskiego”<sup>15</sup>. W podręczniku do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy IV wstęp oznaczony jest nagłówkiem „Do biegu...gotowi...start”<sup>16</sup>, ale w treści wprowadzenia nie znajdujemy powiązania go z metaforycznym tytułem. Mamy tu bowiem do czynienia z metaforą antropomorficzną: „Słowa na start” (działanie związane z człowiekiem zostało przeniesione na obiekt niebędący osobą, ale będący wytworem ludzkiej kultury). Tytuł „Mówię, więc jestem” odsyła natomiast uczniów do jednej z najbardziej znanych sentencji „Myślę, więc jestem” (łac. *Cogito ergo sum*), która stanowi streszczenie poglądów Kartezjusza, francuskiego filozofa XVII wieku. Różne możliwości interpretacyjne daje tytuł podręcznika do plastyki „Do dzieła!”<sup>17</sup>, który może być zachętą do podjęcia działalności artystycznej albo też być informacją o celu podręcznika – ma on prowadzić ucznia do poznawania dzieł plastycznych. Zauważamy więc w tak sformułowanym tytule dobre wykorzystanie zjawiska homonimii w funkcji marketingowo-motywacyjnej. Za równie trafne trzeba uznać nadanie podręcznikowi do historii i społeczeństwa tytułu „Był sobie człowiek”. Taki sam tytuł nosi pierwszy popularny animowany film edukacyjny, który opowiada dzieje rodzaju ludzkiego od jego początków po wiek XX<sup>18</sup>.

2. Stosują grę formą foniczną wyrazu<sup>19</sup>, przede wszystkim rymy, które pełnią funkcję semantyczną – zwracają uwagę odbiorcy na znaczenie rymujących się słów, np. „Świat przyrody, świat przygody”, „Muzyka. Nuty, smyki i patyki”, „Kleksio nam podpowie, jak dbać o własne zdrowie”. Tego typu tytuły są

<sup>14</sup> *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Oprac. A. KŁOSIŃSKA, E. SOBOL, A. STANKIEWICZ. Warszawa 2005, s. 487.

<sup>15</sup> D. CHWASTNIEWSKA, A. GORZAŁCZYŃSKA-MRÓZ, D. RÓZEK, M. SZULC: *Słowa na start! Podręcznik z ćwiczeniami do nauki o języku dla klasy czwartej. Część 1*. Warszawa 2012, s. 3.

<sup>16</sup> M. DERLUKIEWICZ: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Warszawa 2014, s. 3.

<sup>17</sup> *Do dzieła!* – samodzielne wypowiedzenie nieoznajmujące używane jako odezwa; por. też: *Do boju!*, *Do roboty!*. Zob. *Inny słownik języka polskiego PWN*. T. 1. Red. M. BAŃKO. Warszawa 2000, s. 273.

<sup>18</sup> *Był sobie człowiek* – pierwszy francuski serial animowany z cyklu *Było sobie...* wyprodukowany w 1978 roku. [https://pl.wikipedia.org/wiki/By%C5%82\\_sobie\\_cz%C5%82owiek](https://pl.wikipedia.org/wiki/By%C5%82_sobie_cz%C5%82owiek) [data dostępu: 4.10.2021].

<sup>19</sup> M. WOJTAK: *Gatunki prasowe...*, s. 23.

nadawane podręcznikom przeznaczonym dla młodszych uczniów (z pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego). Nawiązują do naturalnej aktywności dziecka przez zabawę<sup>20</sup> (zwłaszcza zabawę z wykorzystaniem wyliczanek<sup>21</sup>).

3. Sięgają po opozycje wyrazowe, przede wszystkim zestawiają antonimy i łączą je spójnikiem *i*, por. „Wczoraj i dziś”, „Dziś i jutro”, „Człowiek w społeczeństwie dawniej i dziś”. Takie tytuły noszą – co uzasadnione – przede wszystkim podręczniki do historii i do wiedzy o społeczeństwie, niekiedy także książki dydaktyczne do innych przedmiotów, np. języka polskiego, por. „Przeszłość i dziś” (przeciwieństwo znaczeniowe bardziej eksponowałoby na przykład zestawienie *przeszłość i współczesność*).
4. Wykorzystują w funkcji tytułu gry intertekstualne, które mają dużą siłę sugestywną<sup>22</sup>, zwłaszcza związki frazeologiczne w postaci kanonicznej lub zmodyfikowanej (zazwyczaj są to innowacje skracające bądź wymieniające). Przykładowo: frazeologizmy bez modyfikacji, w swojej kanonicznej formie, zostały użyte w tytułach: „Okno na świat” (*okno na świat* ‘to, co umożliwiał kontakt ze światem; internet, świat wirtualny’<sup>23</sup>), „O to chodzi” (*o to chodzi* ‘właśnie tak, tak jest, tak to rozumiem, tak należy’<sup>24</sup>), „Rozwinąć skrzydła” (*rozwinąć skrzydła* ‘rozwijać się, doskonalić swój talent, zdolności, zaczynać działać skutecznie’<sup>25</sup>). Dodajmy na marginesie, że autorka podręcznika wyjaśnia we wstępie znaczenie tego tytułu, wykazując analogię: ptak rozwija skrzydła do lotu – młody człowiek rozwija, doskonali swoje uzdolnienia<sup>26</sup>. W formie kanonicznej frazeologizmy zostały wykorzystane także w tytułach „Nic dodać, nic ująć” (*nic dodać, nic ująć* ‘używane w sytuacji, gdy mówiący uważa, że to, co zostało już powiedziane, jest tak trafne lub wystarczająco bogate w informacje, że już nic nie trzeba dodatkowo mówić, albo że to, co zostało zrobione, jest na tyle dobre, że już nic dodatkowo nie trzeba

<sup>20</sup> L. ALBAŃSKI: *Zabawa w edukacji przedszkolnej*. Jelenia Góra 2018, s. 6.

<sup>21</sup> Por. K. PISARKOWA: *Wyliczanki polskie*. Kraków 2013; K. DATA: *Wyliczanki dziecięce w kontekście kulturowym*. „Język a Kultura” 2012, t. 23, s. 335–342.

<sup>22</sup> A. STARZEC: *Sugestywność tytułów tekstów popularnonaukowych*. W: *Wariancja w języku*. Pod red. S. GAJDY. Opole 1991, s. 257.

<sup>23</sup> P. MÜLDNER-NIECKOWSKI: *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa 2003, s. 482.

<sup>24</sup> *IBIDEM*, s. 116.

<sup>25</sup> *IBIDEM*, s. 711.

<sup>26</sup> Autorka podręcznika *Rozwinąć skrzydła*, Teresa Michałkiewicz, zaznacza, że został on napisany dla tych, którzy chcą „traktować naukę jako intelektualną i emocjonalną przygodę, prowokującą do myślenia, jako ciekawą – choć nie zawsze łatwą – wędrówkę, wzbogacającą o nowe przeżycia, rozwijającą wyobraźnię. Tak rozumianemu zdobywaniu wiedzy odpowiada tytuł książki: ptak rozwija skrzydła, by korzystać w pełni z własnych możliwości, cieszyć się lotem, przecinać w pędzie powietrze, panować na swój sposób nad światem; człowiek dzięki zdobywanej wiedzy *rozwija skrzydła*, by swobodnie poruszać się po świecie pełnym tajemnic i niespodzianek, rozumieć siebie i innych, odczuwać piękno, radość, smutek, współczucie, zdziwienie...”. Za: K. DATA, E. HORWATH: *Mów i pisz po polsku – tytuły podręczników gimnazjalnych...*, s. 442.

robić<sup>27</sup>), „I wszystko gra!”<sup>28</sup> (*wszystko gra* ‘situacja spełnia oczekiwania mówiącego’<sup>29</sup>). Jednak kontekst użycia każdego z frazeologizmów, odpowiednio: w tytule podręcznika do matematyki i w tytule podręcznika do muzyki, sprawił, że nabrały one znaczenia dosłownego.

Odnotaliśmy wiele tytułów będących innowacjami frazeologicznymi, np. „Słowa na czasie” – modyfikacja związku *być na czasie* ‘orientować się w tym, co nowe, aktualne, modne, być modnym’<sup>30</sup>; jest to przykład odświeżenia związku frazeologicznego, rozszerzenia jego łączliwości; „Ciekawi świata” to transpozycja wyrażenia *ciekawość świata* w znaczeniu ‘chęć poznawania, zainteresowanie wszystkim, co otacza człowieka’<sup>31</sup>; „Jest tyle do powiedzenia” – innowacja wymieniająca zwrotu *mieć wiele / dużo do powiedzenia*, tzn. ‘mieć liczący się głos w jakiejś sprawie, mieć ciekawe, ważne informacje’<sup>32</sup>; „Jutro pójdę w świat” – modyfikacja potocznego frazeologizmu *pójść w świat* ‘usamodzielić się, uniezależnić się, wyjść spod czyichś skrzydeł’<sup>33</sup>; mamy tu do czynienia z innowacją rozszerzającą – frazeologizm wzbogacono o komponent *jutro*, wnoszący informację o przygotowywaniu uczniów do podjęcia działania w przyszłości; „W centrum uwagi” – innowacja skracająca związku frazeologicznego *być / znajdować się w centrum uwagi* ‘ktoś lub coś jest przedmiotem szczególnego zainteresowania’<sup>34</sup>.

Jak widać, frazeologia to ważne źródło inspiracji nie tylko dla twórców literatury pięknej, ale też dla autorów podręczników – jest bowiem wyrazistym środkiem stylistycznym, wzmacnia ekspresję i plastyczność wyrażanych treści. Najnowsze badania językoznawców i dydaktyków dowodzą jednak, że znajomość frazeologizmów, zwłaszcza o proveniencji literackiej, biblijnej, mitologicznej, oznaczanych w słownikach kwalifikatorek *książk.* = książkowy, jest wśród dzieci i młodzieży bardzo słaba<sup>35</sup>, toteż użycie tego typu związków w funkcji tytułu

<sup>27</sup> Hasło: *nic dodać, nic ująć*. W: *Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. ŻMIGRODZKI. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/27724/nic-dodac-nic-ujac> [data dostępu: 20.06.2022].

<sup>28</sup> Spójnik *i* jest sygnałem dialogu, nadaje tytułowi charakteru dialogowego. Autor stwarza złudzenie, że odpowiada na zadane przez czytelnika (ucznia) pytanie.

<sup>29</sup> Hasło: *wszystko gra*. W: *Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. ŻMIGRODZKI. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/12497/wszystko-gra> [data dostępu: 20.06.2022].

<sup>30</sup> P. MÜLDNER-NIECKOWSKI: *Wielki słownik frazeologiczny...*, s. 139.

<sup>31</sup> *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Pod red. S. DUBISZA. T. 1. Warszawa 2003, s. 458. W słowniku P. Müldnera-Nieckiego odnotowano także hasło *ktoś ciekawy* (a. *ciekaw*) *świata* ‘żądny poznania, chłonący wiedzę, interesujący się wszystkim’. Por. P. MÜLDNER-NIECKOWSKI: *Wielki słownik frazeologiczny...*, s. 788.

<sup>32</sup> P. MÜLDNER-NIECKOWSKI: *Wielki słownik frazeologiczny...*, s. 572.

<sup>33</sup> *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Pod red. S. DUBISZA. T. 2. Warszawa 2003, s. 142. Także: S. SKORUPKA: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. T. 1. Warszawa 1989, s. 297.

<sup>34</sup> Hasło: *ktoś / coś znajduje się w centrum uwagi*. W: *Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. ŻMIGRODZKI. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/36485/ktosc-os-znajduje-sie-w-centrum-uwagi> [data dostępu: 20.06.2022].

<sup>35</sup> Por. D. KRZYŻYK: *Frazeologizmy o rodowodzie mitologicznym piętą Achillesa gimnazjalistów? Wyniki badań*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole (teoria i praktyka)*. Red. H. SYNOWIEC przy współudziale M. KUBAREK. Katowice 2013, s. 170–188; D. KRZYŻYK: *Znajomość związków frazeologicznych o rodowodzie mitologicznym (na podstawie badań wśród studentów)*. W: *Język*

podręcznika wymagałoby albo komentarza odautorskiego już we wstępie, albo wyjaśnienia sensu tytułu przez nauczyciela. Autorzy podręczników sięgają jednak nie tylko po frazeologizmy książkowe, ale – jak wykazałyśmy wcześniej – również potoczne. Przyczyniają się w ten sposób do odświeżenia użycia wyrażen potocznych, prowokują do podjęcia rozmowy z uczniami na temat frazeologii i jej funkcji w różnego rodzaju tekstach. Trzeba jednak przestrzec przed tym, by świadome innowacje frazeologiczne w tytułach podręczników nie zaburzały w uczniach poczucia stałości związku frazeologicznego i by nie prowadziły w uczniowskich wypowiedziach do niefunkcjonalnych modyfikacji (błędów frazeologicznych).

W podobnej funkcji jak frazeologizmy występują w tytułach podręczników do nauki języka polskiego odwołania intertekstualne do tytułów utworów literackich omawianych na danym etapie edukacyjnym (np. „Mowa w krainie czarów”, „Gra w słowa”, „Buszując w zdaniu”, „Z Panem Cogito”) lub do samych utworów, w których pojawia się charakterystyczny motyw, np. „Do Itaki”. Wydaje się jednak, że autorzy tak zatytułowanych podręczników nie biorą pod uwagę kompetencji literacko-kulturowych młodego odbiorcy, który może nie znać utworów z kręgu literatury wysokiej: „Alicji w krainie czarów” Lewisa Carrolla, „Gry w klasy” Julio Cortáзара, „Buszującego w zbożu” Jerome’a Davida Salingera, cyklu poetyckiego Zbigniewa Herberta, którego bohaterem jest Pan Cogito. Młode pokolenie nie zna też często „Odysei” Homera, wiersza / wierszy, w których odnajdujemy motyw wędrówki Odyseusza (na przykład utworu „Itaka” Konstadinos KAWAFISA czy wiersza Leopolda Staffa „Odys”). Nie skojarzy zatem, że tytuł „Do Itaki” to swoiste zaproszenie do podróży, będącej przygodą i czasem zdobywania doświadczenia oraz mądrości życiowej<sup>36</sup>. Z kolei w tytułach podręczników do matematyki przywoływani są wybitni greccy matematycy Pitagoras i Euklides, por. „I ty zostaniesz Euklidesem”, „Od Pitagorasa do Euklidesa”. Tak sformułowane tytuły pełnią funkcję motywacyjną – mają zachęcić młodzież do pracy, której efekty będą na miarę osiągnięć słynnych matematyków.

---

żyje. *Rzecz o współczesnej polszczyźnie*. Red. K. OZÓG. Rzeszów 2009, s. 134–141; D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentami nazw barw w języku uczniów (wynik badań i propozycje dydaktyczne)*. W: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pacy naukowej*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2009, s. 133–145; H. SYNOWIEC: *Język polski w szkole*. W: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Red. W. PISAREK. Kraków 1999, s. 115–127; H. SYNOWIEC: *Frazeologia w wybranych podręcznikach gimnazjalnych a potrzeby językowe uczniów*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 20. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2009, s. 130–140; H. SYNOWIEC: *Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBUKSKA. Katowice 2012, s. 285–297.

<sup>36</sup> Por. fragment wiersza Konstadinos KAWAFISA w tłumaczeniu Antoniego LIBERY: „Jeżeli do Itaki wybierasz się w podróż, niech będzie to podróż pełna przygód i nauk”. K. KAWAFIS: *Jeżeli do Itaki wybierasz się w podróż... Wiersze wybrane w przekładzie Antoniego Libery*. Kraków 2011, s. 41–42.

Czasem możliwa jest podwójna motywacja tytułu, np. tytuł „Wyspy szczęśliwe” może być nawiązaniem do mitologii greckiej (*wyspy szczęśliwe* były częścią Hadesu, miejscem, gdzie mieli się udawać cnotliwi zmarli; dziś: symbol rzeczywistości wymarzonej, marzeń godnych spełnienia<sup>37</sup>), ale może też odnosić się do utworów literackich – na przykład do *Trenu X* („Orszulo moja wdzięczna, gdzieś mi się podziąła?”) Jana Kochanowskiego bądź wiersza Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego „Prośba o wyspy szczęśliwe”. Tytuł „Gra w słowa”, który – jak już wspomnieliśmy – nawiązuje do powieści Cortáзара, może uczniom kojarzyć się z bliską ich doświadczeniom ruchową zabawą podwórkową – grą w klasy, a tytuł „Klucz do muzyki” zapewne wzbudzi w dzieciach najpierw skojarzenia z kluczem wiolinowym (znakiem graficznym umieszczanym na początku pięciolinii), a później dopiero ze sposobem działania pozwalającym na zrozumienie muzyki – zarówno kompozycji muzycznych, jak i przedmiotu szkolnego. Z kolei wyrażenie z *kluczem* użyte w tytule podręcznika „Matematyka z kluczem” może być interpretowane jako ‘metoda lub rzecz pozwalająca uczniom na osiągnięcie lub zrozumienie czegoś – matematyki’ bądź jako ‘objaśniający komentarz do różnego rodzaju zadań matematycznych; też: tekst zawierający rozwiązanie tych zadań, zestaw prawidłowych odpowiedzi’<sup>38</sup>. Takie sformułowanie tytułu wskazuje również na zawartość treściową podręcznika (jego funkcje) – na to, że uczeń znajdzie w nim nie tylko zrozumiałą przekaz wiedzy, ćwiczenia i zadania, ale także, korzystając z książki, nauczy się rozwiązywać te zadania i sprawdzi poprawność swoich działań.

W badanym materiale zaobserwowaliśmy tendencję do nadawania podręcznikom do danego przedmiotu podobnych tytułów, których ośrodkiem są te same wyrazy. I tak w książkach dydaktycznych do kształcenia polonistycznego bardzo często występują dwa leksemy *słowo / słowa* oraz *świat*; bywa, że oba pojawiają się w jednym tytule. Ekspansja tych wyrazów oraz ich połączeń ma swe źródło w upowszechnianiu również w dydaktyce (w tym w podstawach programowych) teorii językowego obrazu świata i treści jej dotyczących. Oba są wieloznaczne i stanowią komponent licznych związków frazeologicznych.

Leksem *słowo / słowa* funkcjonuje w tytułach podręczników w dwóch znaczeniach: 1. wyraz, znak językowy, mający jakieś znaczenie, odpowiadający jakiemuś znaczeniu<sup>39</sup>, por. „Myśli i słowa”, „Blżej słowa”, „Świat w słowach i obrazach”; 2. wypowiedzianie się ustne lub pisemne, mowa, język<sup>40</sup>, por. „Swoimi słowami”. Z kolei wyraz *świat* ma kilkanaście znaczeń słownikowych (i kilkadziesiąt kontek-

<sup>37</sup> V. ZAMAROVSKÝ: *Bogowie i herosi mitologii greckiej i rzymskiej*. Tłum. J. ILLG, L. SPYRKA, J. WANIA. Warszawa 2003, s. 168. Mirosław Korolko podaje, że były to wyspy (łac. *Fortunatae Insulae*) nad Oceanem, które według Homera znajdowały się na krańcu świata. M. KOROLKO: *Słownik kultury śródziemnomorskiej w Polsce*. Warszawa 2004, s. 280–281.

<sup>38</sup> *Inny słownik języka polskiego PWN*. T.1..., s. 630.

<sup>39</sup> Por. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 4. Pod red. S. DUBISZA. Warszawa 2003, s. 413–415.

<sup>40</sup> *IBIDEM*.

stów użycia)<sup>41</sup>. Pozwala to na wieloraką interpretację tytułów podręczników, por. „Ciekawi świata”, „Opisać świat”, też „Świat w słowach i obrazach”. Węższe, ograniczone do najbliższego środowiska znaczenie wyrazu *świat* występuje w tytule „Nasz wspólny świat”. Zagadkowy i niejednoznaczny jest natomiast tytuł „Lustra świata”. Czym są owe lustra? Mogą oczywiście być odbiciem rzeczywistości, a zatem słowami i obrazami, ale zgodnie z definicją językowego obrazu świata, słowa (teksty) są interpretacją rzeczywistości pozajęzykowej; w lustrze odbija się świat fizyczny (a nie duchowy); lustro ogranicza i deformuje ogląd rzeczywistości.

Również w tytułach podręczników do innych przedmiotów wyraz *świat* występuje dość często, por. „Muzyczny świat”, „Świat chemii”, „Świat biologii”, „Człowiek w świecie tradycji”, a więc jest odnoszony do zjawisk swoistych dla określonej dyscypliny<sup>42</sup>.

Częstym komponentem tytułów książek dla ucznia jest słowo *spotkanie*, np. „Spotkanie z filozofią”, „Spotkanie ze sztuką”, „Spotkanie z kulturą”, „Spotkanie z fizyką”. Konotuje ono zaplanowane zdarzenie (w tym wypadku naukę), w trakcie którego uczniowie zdobywają wiedzę z danej dziedziny. Podobne skojarzenia wywołują tytuły z przysłówkiem *bliżej*<sup>43</sup>: „Bliżej historii”, „Bliżej fizyki”. Korzystając z podręcznika, jego odbiorcy szczegółowiej i dokładniej poznają pewien wycinek rzeczywistości, który jest przedmiotem zainteresowania (badań) wskazanego w tytule obszaru nauki.

Autorzy podręczników szkolnych chętnie też wykorzystują w tytułach książek dla ucznia leksykę z pola semantycznego *drogi i podróży*, por. „Wędrując ku dorosłości”, „Jutro pójdę w świat”. Niektóre z tych wyrazów stają się ośrodkiem metafor, np. „Na ścieżkach wyobraźni” (tytuł podręcznika do plastyki, który z powodzeniem mógłby funkcjonować w nazwie podręcznika do literatury).

Warto zwrócić uwagę na te mechanizmy, chwytły retoryczne, które w zamiarze autorów mają wzbudzić zainteresowanie młodego czytelnika. W tytułach podręczników ujawnia się tendencja do traktowania nauki (nauczania, uczenia się) jako przygody, np. „Wielka przygoda”, czasem połączonej z (radosnym) odkrywaniem tajemnic świata i jego elementów (por. „Nowi tropiciele”, „Przygoda z czytaniem”, „Przygoda z przyrodą”, „Przygoda z komputerem”, „Elementarz odkrywców”, „Radosne odkrywanie świata”, „Tajemnice przyrody”), a nawet działań magicznych, np. „Czarowanie słowem”, „Magia słów”, „Mowa w krainie czarów”. Oprócz tego przypisuje się nauce walor ludyczności, łącząc ją z zabawą lub zawodami sportowymi, por. przywoływany już tytuł „Gra w słowa” (jeśli uznamy, że tytuł

<sup>41</sup> IBIDEM, s. 735–737.

<sup>42</sup> „Słowo *świat* odnosimy do ogółu rzeczy, osób lub zjawiska mających pewne cechy wspólne, a zwłaszcza do ogółu twórców natury lub człowieka [...], cywilizacji, kraju lub narodu, środowiska, jakie tworzą ludzie [...], sfery czyichś myśli, uczuć i przeżyć [...], ogółu zjawisk określonego rodzaju [...]”. *Inny słownik języka polskiego PWN*. T. 2. Red. M. BAŃKO. Warszawa 2000, s. 791.

<sup>43</sup> Por. hasło: *blisko*. W: *Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. ŻMIGRODZKI. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/7425/blisko/5098934/zbadac-blizej> [data dostępu: 20.06.2022].

może mieć podwójną motywację), także: „Gra w kolory”, „Muzyczne zabawy”, „Słowa na start”, por. s. 28.

Zwroty używane w funkcji tytułu mają zachęcać uczniów do różnego typu aktywności (najczęściej językowej i mentalnej), por. „Opisać świat”, „Zrozumieć świat”, „Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka”, „Sztuka pisania” i cytowane już „Swoimi słowami”, „Jest tyle do powiedzenia”. Pośrednio takie sformułowania tytułów podręczników do kształcenia językowego sygnalizują, jaki model opisu języka przyjęli autorzy: kulturowy czy komunikacyjny. Model kulturowy, nawiązujący do wspomnianej już teorii językowego obrazu świata, jest przez autorów szeroko rozumiany. Z tytułów młodzi odbiorcy mogą „odczytać”, że język (*słowo / słowa, tekst*) jest odzwierciedleniem (interpretacją) rzeczywistości pozajęzykowej (świata), por. „Świat do przeczytania”, „Myśli i słowa”, „Świat w słowach i obrazach”, „Nowe lustra świata”. W ujęciu świata dominuje natomiast podejście antropocentryczne (z perspektywy *ja* lub *my*), np. „Ciekawi świata”, „Nasz wspólny świat”. W modelu komunikacyjnym, jak sugerują tytuły, najważniejsze jest doskonalenie mówienia (np. „Jest tyle do powiedzenia”), pisania (np. „Opisać świat”), czytania (np. „Przygoda z czytaniem”), tworzenia (np. „Sztuka pisania”), używania języka w różnych sytuacjach<sup>44</sup>.

Autorom przeważnie zależy na skróceniu dystansu między nadawcą a odbiorcą – zmierzają więc do utożsamienia się z adresatem podręcznika bądź do zbudowania relacji dialogicznej (zabiegi te są widoczne już w tytule, np. „Między nami”), tworzenia ram dialogu w tytule, np. „O to chodzi” (w domyśle pojawia się pytanie: *O co chodzi?*), stosują konstrukcje z inkluzywnym „my”, por. niefortunnie sformułowany tytuł: „Język polski. Odkrywamy na nowo”. Zdarzają się też konstrukcje dyrektywne z czasownikami w trybie rozkazującym, które pełnią funkcję nakłaniającą i odnoszą się albo do działalności intelektualnej ucznia, jego zdolności, umiejętności („Mów i pisz po polsku”, „Bądź przedsiębiorczy”), albo do jego stanów psychicznych, pozytywnych uczuć i emocji („Naucz się dziwić”; *dziwić się* ‘odczuwać to, co człowiek zwykle czuje, kiedy widzi, że ktoś lub coś jest inne, niż się spodziewał albo wydarzyło się coś, czego się nie spodziewał’<sup>45</sup>).

W tytuły podręczników autorzy w różny sposób wpisują osobę ucznia. Z jednej strony akcentują indywidualizm ucznia, respektują jego podmiotowość, przyjmują jego perspektywę patrzenia na świat i działania (tytuły, których komponentami są czasowniki w 1. osobie liczby pojedynczej i zaimek dzierżawczy *mój*, np. „Obmyślam świat”, „Czytam świat”, „Dziwię się światu”, „Moja polszczyzna”, „Moja fizyka”, „Moja biologia”, „Moje miejsce na Ziemi”, „Przyroda. Mój mały świat”). Z drugiej zaś strony eksponują wspólnotowe cele i wartości, doceniają współdziałanie<sup>46</sup>, integrację z grupą, budują więź emocjonalną między uczniem a szkołą lub

<sup>44</sup> P. ZBRÓG: *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego...*, s. 34.

<sup>45</sup> Hasło: *dziwić się*. W: *Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. ŻMIGRODZKI. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/38900/dziwic-sie> [data dostępu: 20.06.2022].

<sup>46</sup> Tak sformułowane tytuły (akcentujące grupowe działanie i integrację) częściej występują w podręcznikach adresowanych do uczniów szkół podstawowych.



przedmiotem, np. językiem polskim, por. tytuły, których komponentami są czasowniki w 1. osobie liczby mnogiej, zaimek osobowy *my* i zaimek dzierżawczy *nasz*: „My i nasza szkoła”, „Bądźmy bezpieczni”, „Matematyka. Policzmy to razem”, „Europa. Nasza historia”, „Nasz wspólny świat”, „Nasz język ojczysty”, „Nasza polszczyzna”<sup>47</sup>.

Funkcję motywującą do nauki przedmiotu i korzystania z podręcznika pełnią zawsze tytuły, których komponenty werbalne są nacechowane pozytywnie, np. „Ciekawa fizyka” i „Ciekawa chemia” (przymiotnik *ciekaw*y w tych połączeniach sugeruje, że wycinek wiedzy, który uczniowie mają poznać, będzie dla nich zajmujący, wzbudzi ich zainteresowanie), „Ciekawi świata” (przymiotnik *ciekaw*y określa tu postawę, wolę uczniów, ich nastawienie wobec przekazywanej wiedzy – silną chęć dowiedzenia się czegoś), „Matematyka przyjemna i pożyteczna” (por. związek frazeologiczny *łączyć przyjemne z pożytecznym* – ‘ktoś robi coś, co jest dla niego lub kogoś innego miłe i sprawia mu lub komuś innemu radość, a zarazem jest też przydatne’), „Po prostu chemia” (wyrażenie przysłówkowe *po prostu* podkreśla, że sam przedmiot nie nastarczy uczniowi trudności, jego nauka będzie łatwa), „To lubię”, „Lubię tworzyć”. Z kolei tytuł „Słowa z uśmiechem” (skrót sformułowania *wypowiadać słowa z uśmiechem*<sup>48</sup>) zwraca uwagę na budowanie serdecznych, życzliwych relacji międzyludzkich; pośrednio zaś może sygnalizować stosunek ucznia do nauki języka ojczystego. Jeśli jednak wyrażenie *z uśmiechem* uznamy za przydawkę przyimkową (określenie wyrazu *słowa*), to wtedy tytuł akcentuje wartość samych słów – życzliwych, serdecznych, które wywołują uśmiech.

Nieszablonowy tytuł zaproponowali autorzy serii podręczników do matematyki wydawnictwa Nowa Era, którzy sięgnęli po graficzny środek stylistyczny, por. MATeMATyka (wielkie litery w tytule układają się w napis *matma* – nazwę przedmiotu szkolnego od pokoleń używaną w gwarze uczniowskiej<sup>49</sup>). Zapis kapitalikami kluczowego słowa wybrał natomiast autor podręcznika do edukacji dla bezpieczeństwa: „Żyję i działam BEZPIECZNIE”. Wyróżnione słowo z jednej strony nawiązuje do nazwy przedmiotu, z drugiej – wprowadza element wartościowania: dzięki informacjom zawartym w podręczniku sytuacje, w których może wydarzyć się coś złego, będą mało prawdopodobne<sup>50</sup>.

Większość tytułów książek dla ucznia swoją treścią nawiązuje do nazwy przedmiotu nauczania, por. „Spotkania z filozofią”, „Matematyka przyjemna i pożyteczna”, „Lekcja muzyki”. Niektóre tytuły podręczników, np. polonistycznych, nie są jednak adekwatne do przedmiotu nauczania, por. „Wyspy szczęśliwe”, „Ciekawi

<sup>47</sup> Por. też tytuł „Ciekawi świata”, w którym świadomie pominięto łącznik (*bądźmy, jesteśmy*).

<sup>48</sup> Może to także być skrót wyrażenia *z uśmiechem na ustach* ‘radośnie, chętnie, wesoło’. Por. P. MÜLDNER-NIECKOWSKI: *Wielki słownik frazeologiczny...*, s. 849.

<sup>49</sup> Por. M. PACHOWICZ: *Leksyka młodzieży. Tradycja, rozwój, kreatywność*. Kraków 2018; *Nowy słownik gwary uczniowskiej*. Red. H. ZGÓŁKOWA. Wrocław 2004.

<sup>50</sup> Hasło: *bezpiecznie*. W: *Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. ŻMIGRODZKI. [https://wsjp.pl/haslo/do\\_druku/68564/bezpiecznie](https://wsjp.pl/haslo/do_druku/68564/bezpiecznie) [data dostępu: 20.06.2022].

świata”, „Nasz wspólny świat”, „Aż po horyzont” byłyby bardziej odpowiednie dla podręczników geografii czy wiedzy o środowisku, a „Okno na świat” do informatyki, zaś „Przeszłość to dziś”, „Człowiek w świecie tradycji” – do historii. Niefunkcjonalne i niejednoznaczne są też takie tytuły podręczników do języka polskiego, jak „Tysiąc twarzy bohatera”, „Nasze sprawy i sprawki”.

Trzeba zwrócić uwagę na jeszcze jedną grupę tytułów – takie, które sugerują instrumentalne podejście do nauki przedmiotu: zdobywanie przez uczniów wiedzy i umiejętności tylko po to, by zdać maturę, por. „Prosto do matury” (podręcznik do matematyki), „Informatyka przed nową maturą”. Tak sformułowane tytuły mogą doprowadzić ucznia do wniosku, że podręczniki „uczą pod egzamin”, „uczą pod testy”, że „trzeba przerobić materiał/podręcznik, by zdać egzamin”. A przecież nadrzędnym celem procesu nauczania–uczenia się nie jest przygotowanie uczniów do egzaminu, lecz ich harmonijny rozwój, przekazanie im funkcjonalnej wiedzy przedmiotowej i ponadprzedmiotowej, rozwijanie umiejętności, kształcenie pożądanых postaw.

Z naszych obserwacji wynikają uwagi dla autorów i redaktorów: dobry tytuł podręcznika powinien cechować się zwięzłością i nie sprowadzać się jedynie do reklamy wydawanej książki dla ucznia. Ponieważ tytuł jest swoistym znakiem semantycznym, ma nie tylko pełnić funkcję informacyjną, przekazywać wiedzę, ale też nieść pozytywny ładunek emocjonalny. Aby uczeń odkrył sens tytułu, jest mu potrzebny pośrednik: albo autor podręcznika, który we wstępie wyjaśni istotę tytułowego sformułowania, albo (a może przede wszystkim) nauczyciel, który pomoże w odczytywaniu ukrytych znaczeń i będzie współuczestnikiem gry językowej, do której zapraszają autorzy podręcznika.

Tytuły nie mogą być nazbyt oryginalne, udziwnione, ich sformułowanie nie może też naruszać normy językowej, a metafory, gry słów powinny być stosowane z umiarem, gdyż w przeciwnym razie tytuły nie spełnią funkcji orientacyjnej, a co gorsze – upowszechnią złe wzorce językowe i utrudnią zrozumienie intencji autora, por. „Język polski. Odkrywamy na nowo”, „Geografia z ochroną i kształtowaniem środowiska”, „Od pięściaka do komputera, czyli historia cywilizacji”. Nie zawsze też jest fortunne sięganie przez autorów podręczników po środki językowe z potocznej odmiany języka, por. tytuły „O to chodzi”, „Nasze sprawy i sprawki”, „A to historia”, „Z ekonomią na ty”.

W różnej konwencji stylistycznej utrzymane są ponadto tytuły rozdziałów, podrozdziałów, jednostek tematycznych podręcznika. Spotykamy nieraz w jednym podręczniku (zwłaszcza współautorskim) swoistą mozaikę sformułowań: tytuły czysto informacyjne, które przyjmują formę zawiadomień („Rodzaje wypowiedzeń”, „Charakterystyka”, „O kulturze języka i normie”, „Gęstość”, „Ruch jednostajny prostoliniowy”, „Tkanki roślinne”, „Obszary okołobiegunowe”, „Poezja stanu wojennego”), a obok nich – tytuły wskazujące na instruktażowe ujęcie treści (np. z komponentem *przepis*, por. „Przepis na analizę wiersza”) oraz na rodzaj aktywności („Czytamy mapę najbliższej okolicy”, „Piszemy zażalenie do romantyków w sprawie Cypriana Kamila Norwida”, „Tworzymy protokół”, „Śpiewamy

i grymy w kanonie”) bądź na sposoby działań, niekiedy sformułowane w postaci pytań (np. „Jak działać słowami?”, „Jak przygotować tekst do druku?”, „Jak napisać podanie?”, „Jak orientować się w terenie?”), wreszcie – tytuły sygnalizujące problemy (np. „Czego szukać w recenzji?”, „Jak słowa znaczą?”, „Co nas śmieszy?” [rozdział o komizmie], „Co łagodzi ból istnienia?”, „Konflikty – niszczą czy budują?”, „Asertywność – jak być sobą, nie krzywdząc innych”, „Jak poprawić efektywność komunikacji?”, „Czy wszystkie skały są twarde?”, „Jak gospodarować finansami osobistymi?”, „Czy dobro jest obiektywne i absolutne?”, „Z czego składa się świat i ludzki umysł?”).

Tytuły rozdziałów bywają też dwuczłonowe. Bardzo często pierwszy człon sygnalizuje dział nauki bądź jest nazwą jakiegoś obiektu, a drugi zawęża zakres podejmowanego zagadnienia (np. „Składnia – zdanie pojedyncze a zadanie złożone”, „Interpunkcja. Jak poprawnie używać średnika”, „Mapa – płaski, pomniejszony obraz Ziemi”). Zdarza się, że człon pierwszy jest cytatem, drugi natomiast precyzuje podejmowany w rozdziale temat („*Piosenka jest dobra na wszystko*. Polska powojenna piosenka literacka”; „*Jestem, kim jestem... O człowieku i świecie w poezji Wisławy Szymborskiej*”, „*Czucie i wiara silniej mówią do mnie... – wstępne informacje o epoce romantyzmu*”, „*Nie masz winy bez kary*. Romantyczna fascynacja ludową koncepcją rzeczywistości”).

Manierą stylistyczną są formy ze spójnikiem *czyli*<sup>51</sup>, które bywają nadużywane, a przy tym nie zawsze są przystawalne do zawartości treściowej rozdziału, dezinformują odbiorcę i mogą prowadzić do niedokładnego zrozumienia terminu przez ucznia (np. „Nieprzypadkowe związki, czyli o częściach zdania pojedynczego i związkach między nimi”, „Jeden kod, dwie odmiany, czyli o mówionej i pisanej postaci systemu językowego”<sup>52</sup>, „Być jak Kapuściński – czyli jak napisać reportaż”, „Skróty i skrótownice – czyli krótko po polsku”, „Agresja językowa – czyli czego nie robić i jak nie mówić”, „Etyka – czyli kto zna proporcją, mocium panie”, „Zmierzch dnia – czyli zakończenie życia”, „Artysta iluzjonistą, czyli daj się oszukać!”, „Język sztuki, czyli plastyczne środki wyrazu”, „Czas rozumu, epoka filozofów, czyli oświecenie”, „*Księżę poetów polskich*, czyli Ignacy Krasicki”, „Automat wydaje, czyli jak dynamicznie wydawać resztę”, „Kto tam, czyli identyfikujemy komputery w sieci”, „Bądź uczciwy, czyli przestrzeganie prawa w świecie informatyki”, „Poziomy egoizmu, czyli myślenie premoralne”)<sup>53</sup>.

<sup>51</sup> Konstrukcje włączne zawierające spójnik *czyli* są szczególnym typem konstrukcji szeregowej. Spójnik przyłącza inne wyrażenie, za pomocą którego nadawca w inny sposób oddaje znaczenie wyrażenia użytych przed spójnikiem. Por. U. SOKÓLSKA: *Tytuły artykułów prasowych w czasopiśmie wędkarskich*. „Białostockie Archiwum Językowe” 2010, nr 10, s. 279–297.

<sup>52</sup> Śródtytuły: „Nieprzypadkowe związki, czyli o częściach zdania pojedynczego i związkach między nimi”, „Jeden kod, dwie odmiany, czyli o mówionej i pisanej postaci systemu językowego” należy uznać za niefortunne ze względu na formę i treść – są bowiem długie, niejasno i nieprecyzyjnie wskazują na to, czego będzie dotyczył dany fragment tekstu.

<sup>53</sup> W analizowanym przez nas materiale są takie podręczniki, w których wszystkie tytuły rozdziałów mają postać konstrukcji włącznych ze spójnikiem *czyli*.

Są też w podręcznikach – nie zawsze fortunate – metaforyczne tytuły rozdziałów (np. „Sekrety poprawnej wymowy”, „Świat w języku”, „Widzieć sercem”, „Odcienie samotności”, „W pogoni za cnotą”) oraz oparte na grze słów (np. „Czas na czasownik”, „Rzecz o rzeczowniku”, „Przymioty przymiotnika”<sup>54</sup>, „Liczymy się z liczebnikiem”, „Ojczyzna małych ojczyzn”, „Filharmonia – harmonia w każdym calu”, „Domy kultury – atomy kultury”), a także tytuły rozdziałów, których tworzywem są związki frazeologiczne (np. „Po nitce do kłębka, czyli o związkach frazeologicznych krok po kroku”, „Gdy świat staje na głowie”, „Nie szata zdobi człowieka, ale...jak cię widzą, tak cię piszą”). Bywa, że nieprecyzyjnie informują one o temacie tekstu, niekiedy bardzo trudno się domyślić, o czym będzie dany rozdział podręcznika.

Autorzy książek dla ucznia dość chętnie formułują także tytuły o tradycyjnej strukturze: „O X-ie”<sup>55</sup> (np. „O Akademii Krakowskiej”, „O żołnierzach niezłomnych”, „O wielkich ludziach w poezji Cypriana Kamila Norwida, *Bema pamięci żałobny rapsod, Fortepian Szopena*”) oraz „Od X do Y”<sup>56</sup> (np. „Od monarchii konstytucyjnej do republiki”, „Od rycerstwa do szlachty”, „Od myśliwych do rolników”, „Od dekadentyzmu do nietzscheanizmu”, „Jak narysować. Od figury do kształtu”), które jasno i na ogół precyzyjnie zapowiadają treść tekstu, choć zdarzają się wyjątki, por. „Spojrzenie na rozwój moralny: od Kalego do trybunału w Norymberdze”.

Na rynku wydawniczym liczne są podręczniki, które zmodyfikowano zgodnie z zapisami podstawy programowej z 2017 roku. Aktualizacje treści są już sygnalizowane w tytułach (za pomocą określeń *nowa, nowi, nowe, na nowo*), jednak zmienioną formę trzeba uznać za niezręczną stylistycznie, por. „Ja i moja szkoła na nowo”, „Nowi tropiciele”, „NOWE Słowa na start!”, „Planeta Nowa”, „NOWE Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka”, „Nowe lustra świata”.

Na uwzględnienie w dalszych badaniach zasługują relacje między tytułem a zawartością treściową podręczników (serii wydawniczych) do różnych przedmiotów: humanistycznych, przyrodniczych, ścisłych.

<sup>54</sup> Niestety, nigdzie nie podano dawnego znaczenia wyrazu *rzecz* i nie wyjaśniono znaczenia słowa *przymioty*, które dziś dla młodych ludzi jest niezrozumiałe.

<sup>55</sup> W niektórych podręcznikach niemalże wszystkie tytuły rozdziałów mają taką stereotypową formę, por. „O kresce i o rysowaniu”, „O grafice i o powielaniu”, „O barwie i o malowaniu”, „O kompozycji w malarstwie”, „O plamach barwnych w malarstwie”, „O znaku plastycznym”, „O świecie przedmiotów”, „O sztuce mojego regionu”.

<sup>56</sup> Konstrukcja *od... do...* wskazuje jednak głównie granice w przestrzeni lub w czasie.

## KOMUNIKATYWNOŚĆ (ZROZUMIAŁOŚĆ) TEKSTÓW

Na odbiór podręcznika przez uczniów, chętnie lub niechętnie korzystanie z niego, duży wpływ ma komunikatywność (zrozumiałość) tekstów. Teksty zbyt trudne skutecznie odstręczają młodych odbiorców od podręcznika, zbyt łatwe zaś nie wzbudzają ich zainteresowania, nie przyczyniają się też do rozwoju umiejętności językowych oraz intelektualnych. Od idealnie komunikatywnego tekstu wymaga się, by był w pełni zrozumiały (**powszechność rozumienia**) w sposób adekwatny do zamiaru autora (**adekwatność rozumienia**) i bez większego wysiłku odbiorcy (**łatwość rozumienia**)<sup>1</sup>. Powszechność, adekwatność i łatwość rozumienia tekstu zależy przede wszystkim od doboru środków językowych: leksykalnych i składniowych. W warstwie leksykalnej na czytelność tekstu wpływa liczba i jakość rzeczowników abstrakcyjnych, terminów fachowych, wyrazów cytatów, słów słabo przyswojonych i rzadko występujących we współczesnej polszczyźnie (wyrazów i wyrażen archaicznych oraz należących do rejestru książkowego), nagromadzenie ciągów form wyrazowych zamiast pojedynczych wyrazów, a także stosowanie skrótów i skrótowców. Z kolei w składni na czytelność mają wpływ: długość zdań, stosunek ilościowy form rzeczowników do form czasowników, liczba zdań w stronie biernej, zdań z negacją, konstrukcji bezosobowych, imiesłowowych równowników zdań, wskaźników spójności tekstu takich, jak: zaimki anaforyczne, spójniki, wyrażenia metatekstowe; szyk wyrazów w zdaniu.

Warto nadmienić, że systematyczne badania nad zrozumiałością tekstów zostały podjęte w latach 20. XX wieku w Stanach Zjednoczonych właśnie ze względu na potrzebę dostosowania podręczników do kompetencji uczniów<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> S. WRONKOWSKA, M. ZIELIŃSKI: *Problemy i zasady redagowania aktów prawnych*. Warszawa 1993, s. 139.

<sup>2</sup> Psycholog amerykański Edward Lee Thorndike opracował listę frekwencyjną złożoną z dziesięciu tysięcy wyrazów. Mieli z niej korzystać między innymi nauczyciele, by móc oceniać dostosowanie języka tekstów podręcznikowych do umiejętności dzieci i młodzieży z różnych etapów edukacyjnych. Wówczas też w krajach anglojęzycznych konstruowano empiryczne wzory (formuły analityczne) pozwalające określić zrozumiałość tekstów. Brano przy tym pod uwagę różne ich statystyczne cechy, m.in. słownictwo utrudniające zrozumienie tekstu. Rozwój badań nastąpił w kolejnych dziesięcioleciach XX wieku (lata 30.–40.), kiedy to poszukiwano formuł uwzględniających różne wskaźniki stylistyczno-statystyczne tekstu. Szczegółowo formuły te oraz inne techniki mierzenia zrozumiałości tekstu, a także historia

Problem ten dostrzegano również w Polsce (w okresie międzywojennym i w latach późniejszych) – badacze rozwoju języka dzieci i młodzieży zwracali uwagę na język adresowanych do uczniów tekstów<sup>3</sup>. Większe badawcze zainteresowanie problemem komunikatywności podręczników przypada w naszym kraju dopiero na lata 90. XX wieku. Już jednak znacznie wcześniej badano zrozumiałość tekstów prasowych, stosując wypracowane narzędzie pomiaru – wzór Walerego Pisarka<sup>4</sup>, a w związku z badaniami frekwencyjnymi pojawiały się także próby mierzenia zrozumiałości tekstów naukowych, administracyjno-prawnych, urzędowych<sup>5</sup>.

Pierwsze artykuły omawiające wyniki badań komunikatywności (czytelności) polskich podręczników szkolnych ukazały się pod koniec XX wieku<sup>6</sup>. W badaniach korzystano ze wzoru Carla-Hugona Björnssona w publikacji Bengta Sigurda pt. „Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego”<sup>7</sup>. Wzór

badań nad komunikatywnością zostały omówione w publikacji: *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*. Red. W. GRUSZCZYŃSKI, M. OGRÓDNICZUK. Warszawa 2015, s. 1–177.

<sup>3</sup> Między innymi w leksyce tekstów podręcznikowych upatrywano istotny determinant rozwoju językowego uczniów. Por. E. POLAŃSKI: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982; M. ZARĘBINA: *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży*. W: *Socjolingwistyka 1. Polityka językowa*. Pod red. W. LUBASIA. Katowice 1977, s. 98–107.

<sup>4</sup> W latach 60. Włodzimierz Szewczuk badał wpływ składni na zrozumiałość tekstów. Z kolei Walery Pisarek analizował artykuły prasowe (długość zdań, słownictwo abstrakcyjne, liczbę słów obcych). Prace Walerego Pisarka, dla którego inspiracją były metody stosowane w krajach anglojęzycznych, miały dla polskich badań zrozumiałości tekstów pierwszorzędne znaczenie nie tylko dlatego, że autor wykazał możliwość zaadaptowania tych metod do innych języków słowiańskich, ale również dlatego, że zaproponowany przez niego wzór służył przez wiele lat prasoznawcom i adeptom dziennikarstwa do badań (także porównawczych) stopnia trudności tekstów w polskich czasopismach. Wzór Pisarka uwzględniał procent występujących w tekście wyrazów trudnych (czterosylabowych lub dłuższych) w formie hasłowej oraz średnią długość zdania mierzoną liczbą użytych wyrazów. Por. *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości...*, s. 28–31; O. MATYJASZCZYK-ŁOBODA: *Prosty język jako narzędzie do adaptacji tekstów na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego – przegląd badań*. „Oblicza Komunikacji” 2019, nr 11, s. 191; por. też: W. PISAREK: *Jak mierzyć zrozumiałość tekstu*. W: IDEM: *O mediach i języku*. Kraków 2007, s. 245–262; IDEM: *Frekwencja wyrazów w prasie: wiadomości, komentarze, reportaże*. Kraków 1972; IDEM: *Retoryka dziennikarska*. Kraków 1970; IDEM: *Jak mierzyć zrozumiałość tekstu*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1969, nr 4, s. 35–48; IDEM: *Recepty na zrozumiałość wypowiedzi*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1966, nr 2/3, s. 44–53.

<sup>5</sup> *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości...*, s. 32–35.

<sup>6</sup> K. GĄSIÓREK: *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*. W: *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*. T. 10. Red. L. GIŁOWA i E. POLAŃSKI. Katowice 1990, s. 125–145; EADEM: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*. Praca zbiorowa pod red. B. CHRZĄSTOWSKIEJ. Poznań 1991, s. 133–145; S. GAJDA, A. SŁODZIŃSKA: *Struktura językowa podręcznika*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej...*, s. 117–135.

<sup>7</sup> Carl-Hugo Björnsson opracował wzór pozwalający zmierzyć trudność tekstów, wykorzystał go do mierzenia komunikatywności tekstów zamieszczanych w szwedzkich podręcznikach szkolnych. B. SIGURD: *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. Warszawa 1975.

ten, przystosowany do polszczyzny przez Marię Zarębinę<sup>8</sup>, służył do obliczania wskaźnika (indeksu) czytelności tekstu na podstawie ukształtowania składniowego (przeciętnej długości zdania) i doboru środków leksykalnych (nasylenia tekstu wyrazami dłuższymi ponad przeciętność)<sup>9</sup>. W celach porównawczych obliczano też indeksy wybranych losowo wypracowań uczniowskich.

Przeprowadzone pod koniec XX wieku i na początku wieku XXI badania<sup>10</sup> wykazały, że w analizowanych podręcznikach przeznaczonych do użytku szkolnego indeks czytelności ustalony dla poszczególnych etapów edukacyjnych zbliżał się do skali Sigurda lub ją przekraczał o kilka jednostek<sup>11</sup>. Wprawdzie wskaźnik komunikatywności powinien być zawsze wyższy od porównywalnej skali, ale w rozsądnych granicach. Tymczasem wśród analizowanych podręczników do liceum były takie, w których wskaźnik ten wykazywał znaczne zawyżenie (od 5 do 10 jednostek) albo przekraczał 50 jednostek (zbliżał się nawet do 70). Teksty takich podręczników mogły więc być zrozumiałe dla wykształconych specjalistów, lecz w ogóle były nieczytelne dla uczniów. Niekomunikatywne podręczniki nie spełniały podstawowych funkcji dydaktycznych. Z kolei badania czytelności podręczników

<sup>8</sup> Maria Zarębina dostosowała wzór Björnssona do cech polszczyzny – zmieniła kryteria definiowania wyrazu długiego. Björnsson przyjmował, że jest to wyraz dłuższy niż sześcioliterowy, u Zarębiny był to wyraz dłuższy niż ośmioliterowy. M. ZARĘBINA: *Rola szkoły w rozwoju języka...*, s. 98–107; por. też: O. MATYJASZCZYK-ŁOBODA: *Prosty język jako narzędzie do adaptacji tekstów na potrzeby nauczania...*, s. 192.

<sup>9</sup> Wzór ma następującą postać:  $I L_m + L_o$ , gdzie:

– I indeks (wskaźnik) czytelności (komunikatywności, zrozumiałości) tekstu.

–  $L_m$  średnia liczba wyrazów w zdaniu, czyli przeciętna długość zdania, obliczona na podstawie próby losowej zawierającej 200 wypowiedzeń (od kropki do kropki lub innego znaku interpunkcyjnego).

–  $L_o$  liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętność (dla polszczyzny – dłuższe niż ośmioliterowe).

$L_o$  oblicza się z próby losowej obejmującej 2000 wyrazów, ale podaje średnią na każde 100. Por. B. SIGURD: *Struktura języka...*, s. 158.

<sup>10</sup> Por. K. GAŚIOREK: *Czytelność podręczników szkolnych...*; EADEM: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury...*; EADEM: *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole...*, s. 97–108; A. OKWIECIŃSKA: *Wskaźniki czytelności podręczników dla szkół ponadpodstawowych a wskaźniki czytelności wypowiedzi uczniowskich na tle porównawczym*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole...*, s. 109–127; J. LUK: *Wpływ czytelności tekstów edukacyjnych na efektywność nauczania w warunkach szkolnych*. „Kształcenie Językowe” 2012, nr 10, s. 73–89; A. ŁOBOS: *Czytelność tekstu w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki w szkole podstawowej*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. SYNOWIEC przy współpracy M. KUBAREK. Katowice 2013, s. 202–219.

<sup>11</sup> Na przykład zgodnie ze skalą B. Sigurda wskaźniki czytelności podręczników szkolnych dla uczniów szkół ponadpodstawowych powinny się znajdować na poziomie od 39 do 45 lub nieznacznie powyżej (o około 2–3 jednostki), przy założeniu, że uczeń będzie pracował z podręcznikiem pod kierunkiem nauczyciela, który na bieżąco wyjaśni wszystkie wątpliwości. Por. K. GAŚIOREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010, s. 47, 50.

przeprowadzone w pierwszej dekadzie XXI wieku (tj. po reformie oświaty w roku 1999) ujawniły, że autorzy książek szkolnych bardziej niż przed kilkunastu laty dostosowywali język przekazu do odbiorców, nie zaniżając jednak – co słuszne – indeksu czytelności tekstów do poziomu językowego młodzieży. Zbyt niski wskaźnik komunikatywności podręczników byłby bowiem niekorzystny dla rozwoju intelektualnego i językowego uczniów, chociaż osobom o przeciętnych zdolnościach i umiejętnościach ułatwiłby percepcję treści. Wskaźnik komunikatywności tekstu, będący formalnym kryterium oceny dostosowania podręczników do możliwości percepcyjnej odbiorców, nie uwzględnia jednak faktu, że uczniowie wewnątrz tej samej grupy wiekowej są zróżnicowani pod względem umiejętności komunikacyjnojęzykowych<sup>12</sup>.

Do oceny wskaźnika czytelności tekstu podręczników stosowano również tzw. współczynnik mglistości Roberta Gunninga, uznawany przez niektórych badaczy za najprostsze narzędzie do analizy jasności tekstu<sup>13</sup>, toteż polecano go autorom i wydawcom podręczników oraz recenzentom książek szkolnych jako narzędzie do oceniania ich zrozumiałości, ponadto wykorzystywano go w badaniach czytelności podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego i do oceny zrozumiałości tekstów naukowych<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> A. OKWIECIŃSKA: *Wskaźniki czytelności podręczników dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 109–127.

<sup>13</sup> Indeks mglistości tekstu Gunninga (nazywany indeksem FOG) odwołuje się do założenia, że łatwiejsze w zrozumieniu są krótkie wyrazy i zdania niż te długie, bardziej rozbudowane. Według R. Gunninga, trudne słowa to takie, które zawierają więcej niż trzy sylaby (dane dla języka angielskiego). Dla języka polskiego za trudne uznaje się wyrazy minimum czterosylabowe (w ich formie podstawowej). Analiza czytelności tekstu przy użyciu wzoru Gunninga przebiega w następujący sposób:

1. Wybieramy tekst liczący przynajmniej 100 słów. Liczymy zdania. Dzielimy liczbę wszystkich słów występujących w tekście (N) przez liczbę zdań (Nz). Otrzymujemy w ten sposób informację o średniej długości zdania (Lz). Liczymy wyrazy zawierające 4 lub więcej sylab. Bierzemy przy tym pod uwagę formy podstawowe wyrazów – mianownik dla rzeczowników, przymiotników; bezokolicznik dla czasowników; nie uwzględniamy nazw własnych, spójników. 2. Dzielimy tę liczbę przez liczbę słów w tekście i wynik zapisujemy w procentach. Przykładowo: 15 długich słów podzielonych przez 100 słów daje 15% trudnych słów. 3. Żeby obliczyć współczynnik mglistości, do średniej długości zdania dodajemy procent trudnych słów i mnożymy wynik przez 0,4.

$0,4 \times [(liczba\ słów : liczba\ zdań) + 100 \times (liczba\ słów\ trudnych : liczba\ wszystkich\ słów)]$

Uzyskany wynik należy interpretować jako liczbę lat nauki, które są niezbędne, aby zrozumieć dany tekst. Idealny stopień mglistości tekstu według wskaźnika Gunninga to 7 lub 8. Wyniki powyżej 12 oznaczają, że tekst jest trudny do zrozumienia dla przeciętnych użytkowników języka.

Zob. E. NOWAK: *Przegląd wybranych metod i narzędzi badań podręczników*. „Pedagogika Pracy” 1989, nr 15, s. 31; *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości...*, s. 14–15.

<sup>14</sup> A. SERETNY: *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*. „LingVaria” 2006, nr 2, s. 87–98; M. DAKOWSKA: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa 2001; P. NOWAK: *Wybrane problemy efektywności polskich czasopism naukowych z dziedziny humanistyki*. Poznań 2000; por. też: K. GAŚSIOREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników...*, s. 56–57.



Współcześnie, w związku z rozwojem technologii informatycznych, pojawiły się nowe narzędzia pozwalające obliczać komunikatywność różnych tekstów, w tym podręczników szkolnych. Badania nad mierzeniem stopnia trudności tekstu podjął m.in. zespół pod kierunkiem Włodzimierza Gruszczyńskiego. Efektem pracy zespołu jest aplikacja Jasnopis<sup>15</sup>, umożliwiająca „obliczenie wskaźników czytelności danego tekstu i ustalenie tych jego cech, które odpowiadają za zbyt duży stopień niezrozumiałości”<sup>16</sup>. Korzystając z programu, można wyliczyć wskaźnik mglistości Gunninga (według form hasłowych, tekstowych i hasłowych rzadkich) oraz indeks Pisarka (według form hasłowych, tekstowych i hasłowych trudnych dla oryginalnego wzoru nieliniowego oraz dla wersji liniowej wzoru), a także pozyskać dane statystyczne. Program oblicza bowiem m.in. średnią długość użytych w analizowanym tekście słów, zdań i akapitów, ustala procent rzeczowników, czasowników i przymiotników oraz procent trudnych rzeczowników, czasowników i przymiotników (na podstawie listy frekwencyjnej i prawdopodobieństwa subiektywnego), określa stosunek rzeczowników do czasowników, oblicza procent słów trudnych i słów trudnych mniej znanych, sprawdza długość tzw. łańcuchów dopełniaczy, oblicza procent imiesłów<sup>17</sup>. Aplikacja zaznacza także w analizowanym tekście potencjalnie trudne wyrazy, zbyt długie zdania, najtrudniejsze akapity<sup>18</sup>.

Po zakończeniu analizy tekstu użytkownik aplikacji otrzymuje wyniki, między innymi informację o klasie trudności tekstu. Skala trudności tekstów jest siedmio-stopniowa, por. tabela 1. Poszczególne stopnie (klasy) zostały wyodrębnione ze względu na liczbę lat edukacji odbiorcy analizowanego tekstu, np. teksty ocenione jako najłatwiejsze powinny być zrozumiałe (komunikatywne) dla osoby, która ukończyła klasy I–III szkoły podstawowej (pierwszy etap edukacyjny)<sup>19</sup>.

Narzędzie jest łatwe w obsłudze, szybko podaje wyniki analiz. Kryteria kwalifikowania analizowanego tekstu na poszczególne poziomy trudności są w zasadzie klarowne, a opisy wyników – przedstawione w sposób prosty. Dlatego dzisiaj zarówno autorzy podręczników, jak i rzeczoznawcy oceniający podręcznik pod względem językowym, a także nauczyciele mogą, korzystając z Jasnopisu, obiektywnie i bez większego wysiłku określić zrozumiałość tekstów adresowanych do uczniów z poszczególnych etapów edukacyjnych. Trzeba jednak wziąć pod uwagę fakt, że poziom językowy współczesnych uczniów znacznie się obniżył (wskazana w Jasnopisie liczba lat nauki umożliwiająca zrozumienie tekstu wydaje się zatem zaniżona)<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> Por. *Jasnopis*. <https://www.jasnopis.pl/> [data dostępu: 1.08.2022].

<sup>16</sup> *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości...*, s. 14–15.

<sup>17</sup> *Jasnopis*. <https://www.jasnopis.pl/> [data dostępu: 1.08.2022].

<sup>18</sup> IBIDEM.

<sup>19</sup> IBIDEM.

<sup>20</sup> Mają na to wpływ m.in. uwarunkowania kulturowo-cywilizacyjne (zmierzch kultury pisma, ekspansja kultury obrazu, minimalizm formalnojęzykowy tekstów elektronicznych: skrótość, eliptyczność, nieoficjalność, bezwiednie przenoszona przez młodzież do wypowiedzi). Por. H. SYNOWIEC: *Stan polszczyzny uczniów na tle przemian kulturowych i cywilizacyjnych*. W: *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*. Red. J. MAZUR

Tabela 1. Klasy trudności tekstu w aplikacji Jasnopis

| Klasa | Opisowe etykiety  | Orientacyjnie wymagane wykształcenie odbiorcy                 |
|-------|---|---|
| 1     | Tekst dziecinnie łatwy  | Klasy 1–3 szkoły podstawowej                                  |
| 2     | Tekst bardzo łatwy  | Klasy 4–6 szkoły podstawowej                                  |
| 3     | Tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka   | Gimnazjum <sup>21</sup>                                       |
| 4     | Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe | Liceum  |
| 5     | Tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych  | Studia licencjackie / inżynierskie                            |
| 6     | Tekst trudny w odbiorze dla przeciętnego Polaka   | Studia magisterskie   |
| 7     | Tekst bardzo skomplikowany, fachowy, którego zrozumienie może wymagać wiedzy specjalistycznej                 | Doktorat lub specjalizacja w dziedzinie, której dotyczy tekst |

Źródło: Jasnopis. <https://www.jasnopis.pl/#> [data dostępu: 20.06.2022].

Z naszych obserwacji wynika, że w używanych obecnie podręcznikach do różnych przedmiotów nierzadkie są skomplikowane struktury leksykalne i syntaktyczne, np. trudne fonetycznie i długie nazwy, terminy wielowyrazowe i inne rzeczowniki abstrakcyjne. Autorzy włączają do tekstu wyrazy i połączenia powszechnie słabo przyswojone. W składni tekstów podręcznikowych występują zbyt rozbudowane konstrukcje: zdania, które liczą 20 i więcej wyrazów, wypowiedzenia wielokrotnie złożone (które mają więcej niż trzy zdania składowe), wypowiedzenia wtrącone, przydawki wyrażone imiesłowami przymiotnikowymi. Wprawdzie konstrukcje te pozwalają znacznie skondensować treść wypowiedzi odautorskiej, ale

i M. RZESZUTKO-IWAN. Lublin 2007, s. 105–114; K. OZÓG: *Nowe czasy – nowy język polski*. „Sofia” 2008, nr 8, s. 321–328; D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *O niektórych błędach i trudnościach składniowych w pisemnych wypowiedziach licealistów*. W: *Kształtowanie się wzorów i wzorców językowych*. Red. A. PIOTROWICZ, K. SKIBSKI, M. SZCZYSEK. Poznań 2009, s. 119–132; D. KRZYŻYK: *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pisemnych pracach maturalnych*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. KOPEĆ, Z. SIBIGA. Rzeszów 2010, s. 149–163; K. OZÓG: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2007; A. SKUDRZYK: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005; K. OZÓG: *Współczesna polszczyzna a postmodernizm. Zachowania językowe młodzieży*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2012, nr 4, s. 14–22; D. KRZYŻYK: *Kompetencje tekstotwórcze absolwentów szkół ponadgimnazjalnych (na podstawie analizy rozprawek maturalnych)*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2017, t. 27, s. 163–192.

<sup>21</sup> W przywołanej tabeli należy zaktualizować opis – dostosować go do obecnej struktury systemu oświaty w Polsce. Dawne gimnazjum odpowiada klasom VII–VIII szkoły podstawowej i I klasie szkoły ponadpodstawowej.

niekorzystnie oddziałują na odbiór tekstu przez uczniów, a nawet czynią tekst niezrozumiałym.

O klarowności wypowiedzi zamieszczonych w podręcznikach decydują, oprócz czynników leksykalno-gramatycznych, także cechy typograficzne tekstu (np. wielkość i krój czcionki<sup>22</sup>, stosowanie wyróżnień, zbyt dużo tekstu i zbyt mało światła między wierszami na jednej stronie). Uchybienia w tym zakresie są widoczne zwłaszcza w podręcznikach do matematyki i chemii. Do osłabienia czytelności tekstu prowadzą również błędy w zakresie spójności wypowiedzi oraz zakłócenia w organizacji i kompozycji tekstu, np. niewłaściwie wydzielone akapity, brak śródtytułów lub śródtytuły, które nieprecyzyjnie informują o zawartości nazywanego segmentu tekstu, brak streszczeń i / lub podsumowań rozdziałów. Zdarza się, że na odbiór podręcznikowego tekstu negatywnie wpływają nietrafnie dobrane elementy ikonograficzne: ilustracje, rysunki, reprodukcje, zdjęcia, ikonografiki, schematy, wykresy<sup>23</sup>.

Przykładowo sprawdzimy, jak komunikatywność fragmentów podręczników do języka polskiego dla uczniów klas pierwszych i drugich szkół ponadpodstawowych oceni Jasnopis<sup>24</sup>. Do badania wybrałyśmy trzy teksty: przykład analizy i interpretacji (trudnego dla uczniów utworu Henryka Rzewuskiego „Pamiętki Soplicy”), jeden segment zadaniowy (zadania do lektury „Pamiętki Soplicy”) oraz fragment tekstu informacyjnego na temat romantyzmu.

Teksty informacyjne dominują w większości podręczników. To za ich pośrednictwem jest przekazywana dzieciom i młodzieży wiedza przedmiotowa, mają one też wpływ na kształcone uczniowskie umiejętności i postawy. Muszą więc być napisane w taki sposób, by mógł je zrozumieć i bez trudu wykorzystać przeciętny uczeń z określonego poziomu edukacyjnego

Opracowany w podręczniku dla klasy drugiej liceum i technikum temat dotyczący romantycznej wizji świata wymaga między innymi zaznajomienia uczniów z kilkoma terminami, które muszą zostać objaśnione w tekście odautorskim. To właśnie one stały się kluczowymi słowami organizującymi cały wywód, por.

<sup>22</sup> Autorzy i redaktorzy podręczników nadużywają niekiedy pogrubień; bywa, że zapisują tekst małym fontem (najmniejszy akceptowalny rozmiar to 11 pkt), umieszczają na jednej stronie zbyt wiele tekstu i materiałów ikonograficznych (tego typu organizacja stron bardzo często jest stosowana w podręcznikach do nauki języków obcych). Por. O. MATYJASZCZYK-ŁOBODA: *Prosty język jako narzędzie do adaptacji tekstów na potrzeby nauczania...*, s. 195.

<sup>23</sup> Czynniki utrudniające rozumienie tekstów zostały podzielone na pięć kategorii (aspektów): aspekt leksykalny (dobór słownictwa), aspekt składniowy (budowa zdań), aspekt kognitywny (organizacja treści), aspekt kompozycyjny (segmentacja tekstu) i aspekt wizualny (warstwa typograficzna i layout tekstu). Por. T. PIEKOT, M. MAZIARZ: *Styl „plain language” i przystępność języka publicznego jako nowy kierunek w polskiej polityce językowej*. „Język a Kultura” 2014, t. 24, s. 307–324; T. PIEKOT, G. ZARZECZNY, E. MOROŃ: *Standard „plain language” w polskiej sferze publicznej*. W: *Lingwistyka kryminalistyczna. Teoria i praktyka*. Red. M. ZAŚKO-ZIELIŃSKA, K. KREDENS. Wrocław 2019, s. 197–214; por. też: O. MATYJASZCZYK-ŁOBODA: *Prosty język jako narzędzie do adaptacji tekstów na potrzeby nauczania...*, s. 194–196;

<sup>24</sup> Wybrałyśmy darmową wersję aplikacji. Korzystając z niej, można analizować teksty do 3600 znaków, dlatego nie przedstawiamy analiz całych tekstów zaproponowanych w podręcznikach.

## ROMANTYCZNA WIZJA ŚWIATA

### IRRAZJONALIZM

Pod koniec XVIII w. nastąpił kryzys oświeceniowej wiary w rozum, naukę oraz prawdy obiektywne, niezmiennie, tłumaczące całą rzeczywistość. Romantycy poszukiwali nowych dróg poznania. Doceniali przede wszystkim to, co irracjonalne – ukryte, tajemnicze, a niekiedy budzące odrazę i strach. Tam, gdzie ludzie oświecenia dostrzegali przesady lub majaczenia chorego umysłu – w ludowych baśniach, natchnionych wizjach religijnych, a nawet rojenia szaleńców – oni widzieli głębokie prawdy o świecie. Człowiek był przez nich postrzegany jako istota pełna sprzeczności, która często poddaje się emocjom wbrew rozumowi.

### INDYWIDUALIZM

Już u progu romantyzmu dawne poglądy podkreślające związek jednostki ze społeczeństwem z astąpiono koncepcjami kładącymi nacisk na indywidualizm. Wybitną osobę uznano za równie wartej, jak zbiorowość, a w tym co pojedyncze, subiektywne, zaczęto dostrzegać źródło uniwersalnych prawd. Obdarzonego geniuszem myśliciela czy poetę romantycy traktowali jak odkrywcę sekretów natury i historii, a także proroka przyszłych wydarzeń. Obiektem kultu stał się m.in. poeta George Gordon Byron [dżordż bajron], który poparł walkę Grecji o niepodległość i przyłączył się do powstania przeciwko Turkom. Śmierć w obleżonej twierdzy Missolongi utrwaliła jego obraz jako romantycznego buntownika, który własnym życiem potwierdził przywiązanie do idei wolności ludów.

### BUNT MŁODYCH

Szczególną rolę w kulturze romantyzm przyznał młodości i właśnie młodym wyznaczył misję odrzucenia świata. Było to coś wcześniej niespotykanego. W poprzednich epokach wysoko ceniono mądrość i doświadczenie, które uznawano za cechy wieku dojrzałego. Konflikt między pokoleniami jako coś złego, niesprzyjającego rozwojowi. Romantycy pierwsi przeciwstawili „młodych” i ich poprzednikom – „starym”. Młodzież zyskała świadomość swojej historycznej roli i mogła wystąpić z własnym programem ideowym oraz estetycznym. Za prawo, a nawet obowiązek, młodzi uznali bunt przeciwko skostniałym strukturom społecznym, a także użytych konwencji obyczajowym i artystycznym. Chętnie angażowali się w ruchy rewolucyjne i niepodległościowe.

### LUDOWOŚĆ

Wierzenia, obyczaje i twórczość ludu były bliskie pokoleniu romantyków, gdyż odwoływały się do zgodnej z ich światopoglądem wizji świata. Przesycone fantastyką i cudownością opowieści gminu zawierały – ich zdaniem – wiedzę o ukrytych, ponadnaturalnych siłach wpływających na świat widzialny. W związku z tym coraz liczniejsi miłośnicy folkloru poświęcali się badaniu ludowych pieśni i legend, których poszukiwanie i spisywanie miało dla romantyków dwojakie znaczenie. Po pierwsze, wzbogacało wiedzę o rodzimej historii i tradycji, przez co dostarczało wzorów twórczości literatury narodowej. Po drugie, umożliwiało wyzwolenie wyobraźni w konwencji klasycyzmu. Romantycy często wykorzystywali wątki sensacyjne i baśniowe zaczerpnięte z gminnych podań, które wprowadzali do różnych form literackich, np. ballady, dramatu.

Rys. 1. Fragment tekstu informacyjnego „Romantyczna wizja świata” w aplikacji w aplikacji Jasnopis. Zapis oryginalny. <https://www.jasnopis.pl/> [data dostępu: 10.08.2022]

Uzyskany wynik potwierdził nasze wcześniejsze obserwacje, por.

Klasa trudności tekstu<sup>25</sup>:

5/7

Tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych

### LEGENDA

Aa Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu

<sup>25</sup> Dane z aplikacji Jasnopis. <https://www.jasnopis.pl/> [data dostępu: 10.08.2022].

**Aa** Fragment trudniejszy od reszty tekstu

**Aa** Bardzo długie zdanie

**Aa** Trudne słowo wymagające zmiany

Wskaźniki mglistości:

- FOG: Formy hasłowe: **9,87**
- FOG: Formy tekstowe: **13,66**
- FOG: Rzadkie hasłowe: **6,5**

Indeks Pisarka:

- L-Pisarek: Formy hasłowe: **9,14**
- L-Pisarek: Formy tekstowe: **12,3**
- L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: **6,42**
- NL-Pisarek: Formy hasłowe: **8,66**
- NL-Pisarek: Formy tekstowe: **12,29**
- NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: **6,74**

Tekst w liczbach:

- Liczba akapitów: **9**
- Liczba zdań: **29**
- Liczba słów: **380**
- Liczba słów trudnych: **12**

Średnie długości jednostek tekstu:

- Średnia długość słowa [sylaby]: **2,39**
- Średnia długość zdania [słowa]: **13,1**
- Średnia długość akapitu [słowa]: **42,2**

Tekst w procentach:

- Procent słów trudnych: **3%**
- Procent rzeczowników: **42%**
- Procent rzeczowników trudnych: **4%**
- Procent czasowników: **10%**
- Procent czasowników trudnych: **1%**
- Procent przymiotników: **21%**
- Procent przymiotników trudnych: **6%**

Inne:

- Stosunek rzeczowników do czasowników: **4,1**
- Procent słów z prefiksem „nie”: **1,1%**
- Procent imiesłów: **3,4%**
- Procent gerundiów: **1,1%**
- Procent rzeczowników kończących się na 'ość': **1,6%**
- Procent czasowników w formie bezosobowej: **1,3%**
- Procent rzeczowników w dopełniaczu: **12,6%**
- Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: **2,1**
- Procent słów długich: **11,3%**
- Procent słów długich (mniej znanych): **7,1%**

Tekst na temat romantycznej wizji świata został zakwalifikowany przez program do 5. klasy tekstów. Jest to zatem tekst dość trudny, zrozumiały dla odbiorców nieco starszych, z większym doświadczeniem niż uczniowie drugiej klasy szkoły ponadpodstawowej (por. tabela 1). Wskaźnik mglistości wynosi dla form hasłowych<sup>26</sup> – 9,87, dla form tekstowych<sup>27</sup> – 12,3, dla form rzadkich<sup>28</sup> – 6,5. Ze względu na potencjalnych odbiorców tekstu nie są to wartości wysokie. Pojawiają się wprawdzie w przekazie odautorskim słowa trudniejsze (przede wszystkim są to terminy, z których nie można jednak zrezygnować), ale ich odsetek jest niewielki (3%; 12 słów na 380), tekst nie jest skomplikowany leksykalnie. To zatem nie nagromadzenie słownictwa specjalistycznego decyduje o podwyższonym wskaźniku trudności tekstu.

Jasnopis ocenił wypowiedź o romantycznej wizji świata jako trudniejszą, zrozumiałą dla ludzi wykształconych (5. klasa trudności) przede wszystkim ze względu na jej ukształtowanie składniowe. W siedmiu partiach wypowiedzi pojawiają się bardzo długie zdania (10 zdań na 29; zob. na s. 42 fragmenty na szarym tle). Dwa segmenty tekstu (o ludowości i indywidualizmie; w aplikacji zaznaczone pomarańczową czcionką) program uznał za trudniejsze. Wydaje się zatem, że niektórzy odbiorcy (uczniowie drugiej klasy szkoły ponadpodstawowej) mogą mieć kłopoty ze zrozumieniem przekazywanych wiadomości i na przykład w trakcie czytania pomijać trudniejsze fragmenty, koncentrować się na wyrwanych z kontekstu kilku informacjach, które nie będą ze sobą spójne i nie dadzą pełnego obrazu treści. Nieprzeczytanie odautorskiej wypowiedzi w całości również utrudni pełne jej zrozumienie, co więcej – tego materiału uczeń nie będzie umiał wykorzystać w sposób twórczy, działania z nim związane nie pogłębią jego wiedzy i umiejętności. By zapobiec takiej sytuacji, praca ucznia z tekstem powinna się odbywać przy wsparciu nauczyciela, który między innymi wyjaśni trudniejsze fragmenty, opatrzy je komentarzem, odpowie na uczniowskie pytania i wątpliwości.

W podręczniku do języka polskiego segmenty poświęcone analizie i interpretacji utworów powinny być przygotowane ze szczególną starannością, napisane w sposób jasny, prosty i klarowny. Uczeń, prowadzony krok po kroku, kształci lub doskonali swoje umiejętności pracy z tekstami reprezentującymi różne gatunki literackie i jednocześnie zdobywa wiedzę na temat utworów, których odautorski komentarz dotyczy.

To do tego typu podręcznikowych tekstów będą się uczniowie odwoływać przy samodzielnych próbach odczytywania (opracowywania) utworów. Mają one bowiem charakter instruktażowy (warsztatowy), są wzorem, który w przyszłości będzie organizował indywidualną pracę uczniów. Modelowe analizy i interpretacje

<sup>26</sup> Indeks FOG wyliczony przy założeniu, że wyrazy trudne to te, których formy hasłowe mają cztery sylaby lub więcej.

<sup>27</sup> Indeks FOG wyliczony przy założeniu, że wyrazy trudne to te, których formy znalezione w tekście mają cztery sylaby lub więcej.

<sup>28</sup> Indeks FOG wyliczony przy założeniu, że wyrazy trudne to te, które nie są powszechnie znane, a ich formy hasłowe mają cztery sylaby lub więcej.

w podręczniku szkolnym muszą być zatem – podkreślmy raz jeszcze – dostosowane do kompetencji poznawczych i językowych odbiorców. Zdarza się jednak, że są dla uczniów zbyt trudne, por.

### GAWĘDOWA NARRACJA

Pamiętki Soplicy wyrastają z tradycji gawędziarskiej, stanowiącej ważny czynnik kształtujący kulturę szlacheckiej codzienności drugiej połowy XVIII w. Obraz świata przeciętnego szlachcica kształtowały bowiem nie książki, których w ziemiańskim dworku było niewiele, ale rozmowy z sąsiadami i wysłuchiwanie opowieści, a więc nie słowo pisane, lecz mówione. W Pamiętkach Soplicy znajdujemy charakterystyczne cechy gawędowej narracji. Mamy w niej do czynienia z luźną kompozycją, którą nie rządzą zasady chronologii czy logicznego wynikań, lecz dość przypadkowe skojarzenia, np. wzmianka o panu Azulewiczu wprowadza wątek wspólnej wyprawy do emira Jussufa, co narratorowi przywołuje na myśl otrzymaną wówczas w podarunku szablę i próby odczynienia ewentualnych przysięg od niej złych uroków. Wszystkie te dygresje nie mają żadnego związku z głównym tematem. W gawędzie narrator wydaje się głośno myśleć, chwilami odbiega od głównego wątku opowieści i ponownie do niego powraca. Tym, co w dużym stopniu decyduje o jej kształcie, jest podobna wiedza o świecie i identyczny system wartości, które łączy opowiadającego z jego audytorium. Soplica drobiazgowo opisuje ważne dla przeciętnego szlachcica kwestie, takie jak debaty na sejmikach, sąsiedzkie spory, służba na dworach magnackich, a także wydarzenia związane z konfederacją barską, która jest traktowana jako najważniejszy historyczny fakt w opisywanej epoce. Kreśli też barwne sylwetki szlacheckich oryginałów. Awanturników, słynnych rycerzy i dowódców, zwracając szczególną uwagę na ich rodzinne koneksje, przypominając popularne przydomki czy charakterystyczne powiedzenia wprowadzanych na scenę postaci. Gdy jednak porusza tematy wielkiej polityki, wymagające przyjęcia szerszej perspektywy, wygłasza naiwne sądy i posługuje się stereotypami. Taki właśnie, ograniczony do własnego kręgu towarzyskiego i kulturowego ogląd świata mają też jego czytelnicy.

### WIZERUNEK „BRACI SZLACHTY” – MIĘDZY REALIZMEM A IDEALIZACJĄ

Utwór Rzewuskiego zachwylił XIX-wiecznych czytelników przede wszystkim barwnym obrazem szlacheckich obyczajów i tradycji. Obraz ten jest niezwykle, gdyż tworzony niejako od wewnątrz, przedstawiany z punktu widzenia obserwatora, który sam należy do „braci szlachty”, podziela ich przekonania, opinie, przesady i sympatie. To niweluje dystans i sprawia, że prowadzony przez narratora czytelnik może wkroczyć w sam środek sarmackiego świata, obejrzeć go z bliska, niemal posmakować. Ma jednak także inne konsekwencje – nawet najbardziej ekstrawaganckie lub odbiegające od norm moralnych poczynania bohaterów są tu traktowane z pobłażliwością, jeśli tylko nie naruszają zasad zapewniających spójność i trwałość szlacheckiej wspólnoty.

### ROMANTYCZNA APOTEOZA SARMATYZMU

Rzewuski wykreował w Pamiętkach Soplicy postać narratora, za którego pośrednictwem czytelnik może obcować z tym, co minione – nie tylko z wydarzeniami i postaciami historycznymi, lecz także, z moze przede wszystkim, z mentalnością ludzi i wizją Rzeczypospolitej szlacheckiej drugiej połowy XVIII w. Zdaniem Mickiewicza i innych romantyków, którzy z takim entuzjazmem przyjęli Pamiętki Soplicy, w tej cudownie ożywionej przeszłości kryła się prawdziwa poezja. W gawędach Rzewuskiego sarmacki świat został poetyzowany m.in. dzięki temu, że istniał już tylko w pamięci i marzeniu. Ta romantyczna wizja sarmatyzmu objawiała się za pośrednictwem szlacheckiego prostaczka, którego nawiązane przemyślenia dotyczące stosunku Polaków do tradycji narodowej mają walor prawdy serca, nie rozumu.

Rys. 2. Analiza i interpretacja utworu „Pamiętki Soplicy” w aplikacji Jasnopis. Zapis oryginalny. <https://www.jasnopis.pl/> [data dostępu: 10.08.2022]

Klasa trudności tekstu:

**5/7**

Tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych

### LEGENDA

**Aa** Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu

**Aa** Fragment trudniejszy od reszty tekstu

**Aa** Bardzo długie zdanie

**Aa** Trudne słowo wymagające zmiany

Wskaźniki mglistości:

- FOG: Formy hasłowe: **12,49**
- FOG: Formy tekstowe: **16,19**
- FOG: Rzadkie hasłowe: **9,9**

Indeks Pisarka:

- L-Pisarek: Formy hasłowe: **11,19**
- L-Pisarek: Formy tekstowe: **14,14**
- L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: **9,25**
- NL-Pisarek: Formy hasłowe: **11,56**
- NL-Pisarek: Formy tekstowe: **13,97**
- NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: **10,7**

Tekst w liczbach:

- Liczba akapitów: **6**
  - Liczba zdań: **22**
  - Liczba słów: **464**
  - Liczba słów trudnych: **17**
- Średnie długości jednostek tekstu:
- Średnia długość słowa [sylaby]: **2,35**
  - Średnia długość zdania [słowa]: **21,1**
  - Średnia długość akapitu [słowa]: **77,3**

Tekst w procentach:

- Procent słów trudnych: **4%**
- Procent rzeczowników: **38%**
- Procent rzeczowników trudnych: **4%**
- Procent czasowników: **10%**
- Procent czasowników trudnych: **1%**
- Procent przymiotników: **23%**
- Procent przymiotników trudnych: **4%**

Inne:

- Stosunek rzeczowników do czasowników: **3,89**
- Procent słów z prefiksem "nie": **0,9%**
- Procent imiesłówów: **4,3%**
- Procent gerundiów: **1,3%**
- Procent rzeczowników kończących się na 'ość': **0,4%**
- Procent czasowników w formie bezosobowej: **0%**



- Procent rzeczowników w dopełniaczu: **15,1%**
- Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: **2,1**
- Procent słów długich: **9,5%**
- Procent słów długich (mniej znanych): **6,7%**

Ważnym komponentem każdego podręcznika są zadania dydaktyczne. Dzięki nim uczeń utrwała wiedzę, zdobywa wprawę w wykonywaniu różnych czynności, doskonali sprawność językową i umiejętności przedmiotowe, nabywa coraz wyższej biegłości w działaniach intelektualnych i praktycznych. Od poprawności, dokładności formułowania pytań i poleceń, od ich czytelności zależy wykonanie zadania przez ucznia (por. rozdział *Zadania dydaktyczne*). Polecenia, pytania niekomunikatywne nie tylko mają wpływ na jakość pracy ucznia, ale mogą też skutecznie zniechęcić go do podejmowania wysiłku intelektualnego, do samodzielnej pracy z podręcznikiem w domu. Konieczne jest zatem, by autorzy i rzeczoznawcy zwracali uwagę zarówno na komunikatywność segmentu informacyjnego, jak i segmentu zadaniowego, por.

#### PO PRZECYTANIU

1. Na podstawie zamieszczonego fragmentu Pamiątek Soplicy omów gatunkowe cechy gawędy. Podaj odpowiednie cytaty. Przytocz zdania, w których wprost ujawnia się postać narratora, Jaka funkcję one pełnią?
2. Omów stosunek bohaterów Pana Azulewicza do francuskiej kultury i literatury. Z czego o on wynika?
3. Jaka funkcję w gawędzie pełni humor? Znajdź w tekście fragmenty żartobliwe i omów ich znaczenie.
4. Dlaczego – według Ciebie – Pamiątki Soplicy zostały entuzjastycznie przyjęte przez romantyków? Wykaż na podstawie analizy gawędy Pana Azulewicz, że wykreowana przez Rzewuskiego wizja sarmackiego świata polskiej szlachty ma cechy romantyczne.
5. Porównaj obraz polskiej szlachty ukazany w Pamiątkach Jana Chryzostoma Paska, Pamiątkach Soplicy Henryka Rzewuskiego oraz w Panu Tadeuszu Adama Mickiewicza. Weź pod uwagę m.in. czas powstania utworu, stosunek narratora do opisywanych wydarzeń, cel powstania dzieła i jego przesłanie.
6. Opowieści przekazywane ustnie odgrywają ważną rolę w wielu kulturach, np. w kulturze arabskiej i żydowskiej. Przygotuj na ten temat prezentację. Zwróć uwagę na to, co różni, a co łączy „opowiadaczy historii” z odmiennych kręgów kulturowych.
7. Olga Tokarczuk powiedziała w swoim wykładzie noblowskim, wygłaszanym tradycyjnie przez laureatów Literackiej Nagrody Nobla:

Świat jest tkaniną, którą przędziemy codziennie na wielkich krosnach informacji, dyskusji, filmów, książek, plotek, anegdot. [...] Kiedy zmienia się ta opowieść – zmienia się świat. W tym sensie świat jest stworzony ze słów. To, jak myślimy o świecie, i – co chyba ważniejsze – jak o nim opowiadamy, ma więc olbrzymie znaczenie. Coś, co się wydarza, a nie zostaje opowiedziane, przestaje istnieć i umiera.

Czy zgadzacie się z sądem Olgi Tokarczuk, że świat jest stworzony ze słów? Przedyskuj tujcie o tym w klasie.

Rys. 3. Zadania do utworu „Pamiątki Soplicy” w aplikacji Jasnopis. Zapis oryginalny. <https://www.jasnopis.pl/> [data dostępu: 10.08.2022]

Klasa trudności tekstu:

**4/7**

Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe

### LEGENDA

**Aa** Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu

**Aa** Fragment trudniejszy od reszty tekstu

**Aa** Bardzo długie zdanie

**Aa** Trudne słowo wymagające zmiany

Wskaźniki mglistości:

- FOG: Formy hasłowe: **5,97**
- FOG: Formy tekstowe: **8,44**
- FOG: Rzadkie hasłowe: **3,96**

Indeks Pisarka:

- L-Pisarek: Formy hasłowe: **5,56**
- L-Pisarek: Formy tekstowe: **7,15**
- L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: **4,22**
- NL-Pisarek: Formy hasłowe: **4,92**
- NL-Pisarek: Formy tekstowe: **6,57**
- NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: **4,14**

Tekst w liczbach:

- Liczba akapitów: **10**
- Liczba zdań: **31**
- Liczba słów: **259**
- Liczba słów trudnych: **4**

Średnie długości jednostek tekstu:

- Średnia długość słowa [sylaby]: **2,17**
- Średnia długość zdania [słowa]: **8,4**
- Średnia długość akapitu [słowa]: **25,9**

Tekst w procentach:

- Procent słów trudnych: **2%**
- Procent rzeczowników: **44%**
- Procent rzeczowników trudnych: **2%**
- Procent czasowników: **13%**
- Procent czasowników trudnych: **1%**
- Procent przymiotników: **14%**
- Procent przymiotników trudnych: **2%**

Inne:

- Stosunek rzeczowników do czasowników: **3,29**
- Procent słów z prefiksem "nie": **0%**
- Procent imiesłów: **4,0%**
- Procent gerundiów: **1,2%**

- Procent rzeczowników kończących się na 'ość': **0%**
- Procent czasowników w formie bezosobowej: **0%**
- Procent rzeczowników w dopełniaczu: **19,8%**
- Średnia długość łańcuchów dopełniaczowych: **2,4**
- Procent słów długich: **5,6%**
- Procent słów długich (mniej znanych): **4,0%**

Podsumujmy: poziom czytelności podręcznika ma istotne znaczenie w procesie nauczania–uczenia się, jest jednym z czynników decydujących o powodzeniu działań dydaktycznych, wpływa też na motywację uczniów. Od komunikatywności książek dla ucznia zależy ich jakość oraz przydatność w praktyce szkolnej. Autorzy i wydawcy, przygotowując podręcznik, powinni weryfikować jego czytelność. Jest to również obowiązek rzeczoznawców językowych. Komunikatywność materiałów dydaktycznych mogą też sprawdzać sami nauczyciele, którzy najlepiej znają możliwości językowe oraz intelektualne swoich uczniów. Wykonanie tego zadania ułatwia wszystkim zainteresowanym aplikacja Jasnopsis. Pozwala ona ocenić stopień trudności tekstu, podaje – jak wykazałyśmy – łatwe do interpretacji wyniki.



## POJĘCIA I TERMINY W PODRĘCZNIKACH

Terminy są nazwami pojęć fachowych, mającymi określone użycie w systemie pojęciowym danej dziedziny nauki lub techniki. Nasycenie tekstu licznymi pojęciami abstrakcyjnymi, zapożyczeniami, skupieniami terminologicznymi, uwikłanymi w złożone konstrukcje zdaniowe, a ponadto zastosowanie symbolicznych oznaczeń i kodów ikonicznych (np. rysunek techniczny) nadaje tekstowi cechy abstrakcyjności<sup>1</sup>. Jeśli terminy zajmują w tekście 20–30% w stosunku do wszystkich użytych w nim wyrazów, tekst ten jest rozpoznawalny jako naukowy<sup>2</sup>.

Na wstępie zaznaczmy, że zagadnienie pojęć i terminów w podręcznikach – ich zakres, sposób wyjaśniania i utrwalania – wymagałoby szerszych badań. W tej części opracowania zwrócimy uwagę tylko na zasób pojęć i terminów w książkach dla ucznia, operowanie przez autorów pojęciami i terminami, ich objaśnianie i egzemplifikowanie oraz na nieściśłości w stosowaniu terminologii.

Jak wiadomo, treści nauczania są wyznaczone przez podstawę programową, ich uszczegółowienie natomiast zależy od sposobu interpretacji sformułowań podstawy przez autora podręcznika. Właśnie autor przekazuje uczniowi wiadomości, na które między innymi składa się system pojęć specjalistycznych (ich nazwy i definicje). Autorzy podręczników nie zawsze jednak się orientują, ile nowych terminów obligatoryjnych uczeń jest w stanie opanować w ciągu roku szkolnego lub kilku lat nauki danego przedmiotu<sup>3</sup>. Bywa, że zajmują w tym względzie stanowisko maksymalistyczne. Starają się przekazać uczniowi strukturę wiedzy naukowej, zwłaszcza jeśli są profesjonalistami w danej dyscyplinie. Ponieważ jednak odbiorca nie jest specjalistą, podręcznik trzeba umiarkowanie nasycać słownictwem terminologicznym, by nie przekroczyć możliwości percepcyjnych oraz intelektualnych przeciętnego ucznia<sup>4</sup>. Nadmiar terminologii osłabia jego motywację do nauki danego przedmiotu, wszak nie zapamięta on formy brzmieniowej i literowej licznych terminów (między innymi

<sup>1</sup> D. ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK: *Wykłady ze stylistyki*. Warszawa 2008, s. 128.

<sup>2</sup> *IBIDEM*, s. 129.

<sup>3</sup> Każdy z autorów dowolnie kształtuje siatkę terminologiczną, mimo że na przykład w zakresie nauczania języka polskiego od kilkunastu lat istnieje opracowanie *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Pod red. A. MIKOŁAJCZUK i J. PUZYŃNY. Warszawa 2004, które jest przemyślaną propozycją ujednoczenia siatki pojęć i terminów z nauki o języku oraz ich definicji dla kolejnych etapów edukacyjnych.

<sup>4</sup> Pożyteczne byłoby odróżnianie w każdym podręczniku (np. barwami czcionek, różnokolorowymi aplami) terminów obligatoryjnych i fakultatywnych.

wyrazów pochodzenia obcego i nazw kilkuwyrazowych), ich treści znaczeniowej i zakresu użycia, tym bardziej że są wśród nich wyrazy o niskiej frekwencji w tekstach (nierzadko pojawiają się one tylko raz w informacyjnej części podręcznika).

W wielu książkach dla ucznia zaobserwowałyśmy nadmierne zagęszczenie tekstu terminologią – na jednej stronie pojawiały się przeciętnie 3–4 terminy, a czasem nawet więcej (np. w jednym z podręczników dla licealistów występowało w sumie 700–800 definicji terminów dla podstawowego zakresu kształcenia, a ponadto – liczne reguły i przypisy). Terminy bywają używane w rozbudowanych konstrukcjach składniowych, nie zawsze są przystępnie i precyzyjnie wyjaśnione oraz zilustrowane wyrazistymi przykładami lub rysunkami. Powoduje to, że uczniowie nie są w stanie dobrze opanować ani wprowadzanych nazw, ani ich znaczeń<sup>5</sup>.

Z opinii o podręcznikach zamieszczonych w publikacjach Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności<sup>6</sup> wynika, że przeładowanie terminologią i chaos terminologiczny występuje przede wszystkim w książkach dla ucznia do chemii i biologii<sup>7</sup>, a także – na co wskazują nasze badania – w wielu podręcznikach do kształcenia zawodowego<sup>8</sup>. Dość częste, szczególnie w podręcznikach do biologii, jest posługiwanie się dwoma terminami: rodzimym i obcym na oznaczenie jednego pojęcia. Nadmiar takich dubletów obciąża pamięć ucznia i zniechęca go do nauki.

Autorzy podręczników do różnych przedmiotów wprowadzają dublety terminologiczne sygnalizowane spójnikami: *czyli, tj., albo*, np. *heterotrofia, czyli cudzożywność; ludność autochtoniczna, czyli ludność rdzenna; repetycja, czyli powtórzenie; talerze, czyli czynele; chromosomy siostrzane, tj. homologiczne; anszlus albo: aneksja, tj. przyłączenie; bipolarność albo bipolarizm*. Zdarza się, że umieszczają termin synonimiczny w nawiasie, np. *wyroby wapienno-piaskowe (silikonowe), wiązania kowalencyjne (wiązania atomowe), szkarłatnica delikatna (krasnorost), skóra właściwa (corium), kształtowanie wizerunku (public relations*

<sup>5</sup> D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Podręcznik szkolny – pomoc czy przeszkoda w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności*. W: *Oblicza polszczyzny*. Red. A. MARKOWSKI, R. PAWELEC. Warszawa 2012, s. 99.

<sup>6</sup> Por. *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. Red. G. CHOMICIKI. Kraków 2002–2010, t. I–VIII; „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2011–2018, t. IX–XVI. Odwołując się do zamieszczonych tam recenzji (artykułów recenzyjnych), podajemy tylko nazwiska recenzentów i lokalizację tekstu (rok wydania, tom i strony), rezygnujemy z podawania tytułów podręczników recenzowanych przez członków Komisji PAU.

<sup>7</sup> Przykładowo: w podręczniku do biologii dla gimnazjum w jednym tylko rozdziale na temat ekologii wystąpiło około 30 terminów specjalistycznych (m.in. *biocenoza, redukcji, protokooperacja, piramida ekologiczna, tolerancja ekologiczna, łańcuchy pokarmowe*), por. uwagi ANNY DZIEDZICKIEJ w „Opiniach Edukacyjnych Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2013, t. XI, s. 227.

<sup>8</sup> Por. K. GĄSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Język podręczników szkolnych do kształcenia zawodowego* (Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2008–2009). [https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania\\_o\\_stanie\\_ochrony\\_j%C4%99zyka/2008-2009.pdf](https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania_o_stanie_ochrony_j%C4%99zyka/2008-2009.pdf) [data dostępu: 9.06.2022].

*i publicyty*), *irracjonalny strach (fobia)*, *ante Christum (przed Chrystusem – przed naszą erą)*. Taki sposób operowania terminologią dezorientuje ucznia: nie wie on bowiem, czy wyraz w nawiasie to synonim oficjalnego terminu, czy może nazwa potoczna – obligatoryjna lub też fakultatywna. Spotykamy się z tym zjawiskiem często w podręcznikach do kształcenia zawodowego, np. w książkach do ogrodnictwa i architektury krajobrazu – zarówno w spisie treści, jak i w tekście głównym – występuje nagromadzenie terminów: pojawia się nazwa łacińska, jej polski odpowiednik terminologiczny (jedno- lub dwuwyrzowy), a wreszcie potoczny synonim tego terminu, por. Gatunek: *Centaurea moschata* L. (*Amberboa moschata* (L.) DC.) – **chaber piżmowy** (chaber pachnący); RODZAJ: *Clarkia* – **klarkia** (dzierotka, marszawa); Gatunek: *Clarkia amoena* (Lehm.) A. Nelson et MacBryde – **klarkia wdzięczna** (dawniej: *Godetia grandiflora* Lindl. – godecja wielokwiatowa). Taki sposób wprowadzania terminów obserwujemy również w niektórych podręcznikach do kształcenia ogólnego, np. *aglomeracja policentryczna (zwana też konurbacją)*, *akcydentalizm (inaczej: kontyngentyzm)*, *poziomica (izohipsa)*, *watażka (dawniej: dowódca Kozaków ukraińskich)*.

Dobrze, jeśli w podręcznikach szkolnych, które przecież nie są tekstami naukowymi, przeważają terminy rodzime, a jeśli istnieją dublety terminologiczne (wyraz polski i obcy), wybiera się termin polskojęzyczny. W wielu książkach dla ucznia przestrzega się tej zasady, ale bywa też tak, że autorzy preferują obce terminy, np. *prefiks*, *sufiks*, *interfiks* (w opisie budowy słowotwórczej wyrazów), *Sargassum* zamiast polskiej nazwy *gronorost*, *Desmidie* zamiast *sprzężnice* (w podręczniku do biologii), czasami stosują rodzime nazwy niepełne, np. *pustelnik* zamiast *rak pustelnik*.

Zdarza się, że autorzy – nawet wtedy, gdy omawiają nieskomplikowane zagadnienia – nadużywają terminologii trudnej, np. zamiast nazw: *białka*, *tłuszcze*, *węglowodany*, *witaminy* wprowadzają zestawienia typu: *potrawy kwasotwórcze*, *zasadotwórcze*, *regulujące*, *budulcowe*. W podręczniku do biologii dla uczniów liceum czytamy: *Spożywając produkty, należy wziąć pod uwagę ich wpływ na zachowanie równowagi kwasowo-zasadowej organizmu i odpowiedniego pH*. Nie zawsze też autorzy podręczników respektują zasadę stopniowania trudności i już w szkole podstawowej wprowadzają szereg terminów, które na tym etapie edukacyjnym należałoby jednak pominąć, np. *zbirowiska synantropijne*, *roślinność ruderalna*, *roślinność segetalna*.

Autorzy recenzji podręczników dla klas gimnazjalnych i licealnych niejednokrotnie wskazywali pojęcia i terminy, z których twórcy podręczników powinni zrezygnować (np. z trudnych pojęć z chemii kwantowej<sup>9</sup> i matematyki). Dużo pojęć było wprowadzanych przedwcześnie, np. w podręcznikach matematyki do

<sup>9</sup> Por. m.in. pojęcia niestosowane dziś lub stosowane, ale w podręcznikach brak ich poprawnej definicji, np. *orbital*, *obszar orbitalny*, *hybryda rezonansowa*, *stany kwantowe*, *stan elektronu*. Por. recenzja ZOFII STASICKIEJ w: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T. VIII. Red. G. CHOMICI. Kraków 2010, s. 244.

gimnazjum, m.in. *zbiór gesty, element neutralny, prawo trychotomii, prawo monotonii, prawo mnożenia*<sup>10</sup>. Zdarzało się także, iż w podręcznikach występowały terminy „autorskie”, niestosowane powszechnie (np. *masa izotopowa, konfiguracja orbitalna, związki obojętne*) albo takie, które dziś wyszły z obiegu (np. *katalizator dodatni i katalizator ujemny* zamiast *katalizator* i *inhibitor*<sup>11</sup>), albo wreszcie takie, które autor podręcznika zamieszcza w tabeli, a w tekście informuje, że terminu tego już się nie używa (por. *monarchia despotyczna* w podręczniku do historii)<sup>12</sup>. Można również spotkać pojęcia podane w błędnej formie, np. *republika autorytatywna* zamiast *republika autorytarna*<sup>13</sup>. Czasem autorzy posługują się wyrazem będącym w powszechnym (potocznym) użyciu i nie wprowadzają jego odpowiednika specjalistycznego, np. w podręcznikach do informatyki używają słowa *czcionka* zamiast fachowego *font*. Warto byłoby zaznaczyć, czym oba pojęcia się różnią oraz jaki jest zakres ich stosowania: *czcionka* to termin typograficzny ‘metalowy prostopadłościan, na którym znajduje się wypukła litera lub litery’; w edytorach tekstu używany jest natomiast termin *font* ‘cyfrowa postać pisma z zachowaniem informacji o poszczególnych literach i znakach danego kroju pisma w postaci bitmapowej lub wektorowej’<sup>14</sup>.

Zapamiętanie pojęć ułatwiają zastosowane w podręczniku środki typograficzne, np. zróżnicowany krój pisma, kolorowa czcionka, barwne tło. Funkcję orientacyjną w zasobie wprowadzanych pojęć i terminów spełniają indeksy oraz słowniczki, ale niestety nie wszystkie podręczniki są w nie wyposażone. System terminologiczny tworzą – oprócz wyrazów rodzimych – trudne do zapamiętania zapożyczenia (wśród nich internacjonalizmy), złożenia i skupienia nierozzerwalne (nierzadko z komponentami obcymi)<sup>15</sup>. Nadmienmy, że autorzy i redaktorzy w trosce o przyswojenie przez uczniów terminów obcojęzycznych oraz nazw własnych obcego pochodzenia podają w tekście podręcznika (choć nie zawsze konsekwentnie) ich wymowę.

<sup>10</sup> Niekiedy nadmiar terminologiczny pojawia się w segmencie *Ciekawostki* (*A to ciekawe, Czy wiesz, że...*), np. w podręczniku do matematyki dla liceum wprowadzono słowa: *septendecyilion, kwatuordecyilion, undecyilion*. Por. artykuł recenzyjny JERZEGO SZCZEPAŃSKIEGO w: „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2014, t. XII, s. 187. Por. też: recenzja JERZEGO SZCZEPAŃSKIEGO w: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T. I. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2002, s. 148.

<sup>11</sup> Por. recenzja ZOFII STASICKIEJ w: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T. VIII. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2010, s. 242.

<sup>12</sup> Por. recenzja ANNY WAŚKO w: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T. II. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2004, s. 81.

<sup>13</sup> *IBIDEM*.

<sup>14</sup> Por. artykuły recenzyjne BERNARDA PURSKIEGO oraz GRZEGORZA CHOMICKIEGO i KRZYSZTOFA CHOMICKIEGO na temat podręczników do informatyki w: „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2015, t. XIII, s. 196 i 201.

<sup>15</sup> Por. S. GAJDA: *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole 1990.



Przyswojenie terminologii wymaga nie tylko zapamiętania formy brzmieniowej i graficznej nazw, ale także ich znaczenia. Przyjrzyjmy się zatem sposobom objaśniania nazw terminologicznych w podręcznikach.

Podkreślmy, że sposób wyjaśniania pojęć i terminów autorzy starają się dostosować do poziomu rozwoju intelektualnego oraz językowego uczniów. Wprowadzają więc terminy w tekście tak, by uczniom łatwo było je zapamiętać i przyswoić, poznać ich miejsce w systemie wiedzy. W podręcznikach dla klas młodszych (przede wszystkim na I etapie edukacyjnym) wyjaśniają pojęcia peryfrastycznie, osadzają je w czytelnych kontekstach, podają typowe przykłady, ilustrują objaśnienie rysunkiem, zdjęciem, a w podręcznikach dla uczniów starszych (klas IV–VIII i szkół ponadpodstawowych) podają zwięzłe definicje, terminy użyte w tekście informacyjnym włączają do ćwiczeń. Nierzadko umieszczają wyrazy o znaczeniu specjalnym w szerszej wypowiedzi po to, by abstrakcyjne pojęcie zostało przez ucznia skonkretyzowane. Czasami jednak w podręcznikach dla II etapu edukacyjnego rezygnują ze ścisłych definicji i wyjaśniają znaczenie terminu opisowo, ale nie zawsze trafnie (np. zdarza się, że nie podają cech istotnych, por. *Człowiek rozumny, czyli taki jak my, pojawił się na Ziemi ok. 200 tysięcy lat temu. Właśnie tyle lat mają najstarsze odnalezione kości ludzi rozumnych*).

Definicje terminów – jak wspomnieliśmy wcześniej – występują przede wszystkim w podręcznikach do wyższych klas szkoły podstawowej (dawniej też do gimnazjum) i do liceum. Poprawnie skonstruowana definicja ma budowę dwuczłonową:

1. definiowany obiekt jest włączony do nadrzędnej klasy (tzw. *genus proximum*), a potem
2. wskazane są cechy odróżniające ten obiekt od innych elementów tej klasy (*differentia specifica*)<sup>16</sup>.

W podręcznikach – oprócz typowych definicji: „X to Y” (*x-em nazywamy..., x jest definiowany jako..., x to..., x jest to..., x – ...*)<sup>17</sup> – występują objaśniające opisy zapowiedziane wyrażeniami: *to znaczy (tzn.), to jest, czyli, np. [...] pierwiastki biogenne, tj. pierwiastki niezbędne do budowy wszystkich organizmów żywych; Terytorialność, czyli sprawowanie władzy na danym obszarze*. Tego typu definicje równościowe<sup>18</sup>, realizujące model *definiendum to definiens*, są w podręcznikach najczęstsze. Autorzy książek dla ucznia chętnie sięgają też po definicje, w których

<sup>16</sup> D. ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK: *Wykłady ze stylistyki...*, s. 140.

<sup>17</sup> Por. definicje: *Wiązaniem kowalencyjnym spolaryzowanym nazywamy wiązanie kowalencyjne, w którym chmura elektronowa przesunięta jest bliżej któregoś z połączonych atomów; Władza państwowa jest definiowana jako zdolność do zarządzania społeczeństwem zajmującym określone terytorium państwowe; Komunikacja społeczna jest to wymiana informacji, wiadomości, a także uczuć i emocji między co najmniej dwiema osobami; Kompromis – porozumienie osiągnięte w wyniku wzajemnych ustępstw*.

<sup>18</sup> Definicje równościowe – definicje, w których *definiendum* i *definiens* są sobie równe lub równoważne. Por. A. ŁOBOS: *Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych. Analiza lingwistyczno-statystyczna*, Katowice 2018, s. 130. Por. też: W. MARCISZEWSKI: *Mała encyklopedia logiki*. Wrocław 1988, s. 40.

kolejność członów jest odwrócona: *definiens to definiendum*, por. *Działania zgodne z prawem, podejmowane, by wywrzeć wpływ na decyzje władz, nazywamy lobbiniem*; *Obrazy pokazujące wydarzenia z dziejów państw i narodów to malarstwo historyczne*; *Na powierzchni skórki liści i łodyg często występuje woskowa warstwa, którą nazywamy kutykulą*; *Zdolność organizmu do przystosowania się do zmian danego czynnika to tolerancja ekologiczna*. Ten zabieg wymaga jednak od odbiorcy większego skupienia uwagi, baczniejszego śledzenia czytanych treści, niekiedy kilkukrotnego przeczytania definicji (zwłaszcza gdy jest rozbudowana), by móc uchwycić jej sens.

W podręcznikowych definicjach niekiedy pojawiają się błędy, m.in.: definiowanie „nieznane przez nieznaną” (*ignotum per ignotum*), np. *normalizacja to standaryzacja*; *inkwizycja, inaczej: Święte Oficjum*; niedostosowanie formy definicji do wiedzy adresata (niespecjalisty) oraz objaśnianie „to samo przez to samo”<sup>19</sup>, np. *owoce kandyzowane z powłokami ochronnymi z tzw. kandyzu*; *anabolik, czyli steryd anaboliczny*.

Uprzystępnianiu wiedzy sprzyja porównywanie – pokazywanie podobieństw i różnic między dwoma zjawiskami poprzez analogię (skupianie się na podobieństwach) i kontrastowanie (skupianie się na różnicach). Ważne jest przy tym, by autor wskazał uczniowi podstawę porównania (np. ze względu na przynależność obiektu do klasy przedmiotów, funkcję, kształt). Autorzy nie zawsze konsekwentnie uwzględniają jedną z dwóch technik porównywania: blokowego (całościowego), czyli każdego z obiektów osobno z zachowaniem identycznego porządku przedstawiania, albo przemiennej, tj. równoległego opisywania porównywanych obiektów, charakteryzowania ich pod względem różnych cech<sup>20</sup>.

W analizowanych podręcznikach definicje pojęć nie zawsze odznaczają się zwięzłością i poprawnością merytoryczną, logiczną oraz językową. Zaobserwowaliśmy takie błędy i uchybienia, jak:

- podawanie źródłosłowu przy jednoczesnym pomijaniu wyjaśnienia znaczenia, np. *kolonia* od łac. *colere* ‘uprawiać ziemię’, *hoplita* od gr. *hoplon* ‘tarcza’, *manipu* od łac. *manipulus* ‘garść’; bywa, że źródłosłów nie jest prawidłowy, np. nazwy *metyl* i *etyl* nie pochodzą – jak podano w podręczniku – od liczebników greckich<sup>21</sup>; chcąc pomóc uczniom w zapamiętaniu nazwy *przysłówek* podano znaczenie strukturalne: [...] *stoi przy słowie, tzn. przy czasowniku*, nie dodano jednak, że leksem *słowo* był dawniej nazwą czasownika;
- podawanie definicji niepełnej, zawężonej, częściowego objaśnienia, np. *kompensacja – wyrównanie strat*; *boczne odgałęzienie łodygi to ciernie*; *Od jego nazwiska [Machiavelli] powstało pojęcie makiawelizmu, definiowanego jako*

<sup>19</sup> D. ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK: *Wykłady ze stylistyki...*, s. 140.

<sup>20</sup> IBIDEM.

<sup>21</sup> Por. artykuł recenzyjny ANNY KOLASY w: „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2011, t. IX, s. 275.

- brak skrupułów, prymat skuteczności nad moralnością oraz manipulowanie ludźmi dla osiągnięcia określonego celu, w myśl zasady „cel uświęca środki”<sup>22</sup>;*
- podawanie wyrażenia synonimicznego do danego pojęcia, bez uwzględnienia kontekstu i łączliwości, np. *militarnie – wojskowo, modernizować – unowocześniać*;
  - zamieszczanie na różnych stronach podręcznika dwóch, czasem sprzecznych, definicji tego samego terminu, np. definicja państwa w podręczniku historii: 1. *zbiorowość społeczna zamieszkująca określony obszar i podporządkowana jednemu ośrodkowi władzy*; 2. *organizacja polityczna społeczeństwa*;
  - niedoprecyzowanie różnic znaczeniowych między wyrażeniami terminologicznymi, np. *cenzus majątkowy – cenzus senatorski*;
  - formułowanie definicji błędnej merytorycznie, np. pojęcia *pola elektrycznego* w kilku podręcznikach do fizyki: *pole elektryczne to przestrzeń, w której na ciała naelektryzowane działają siły elektryczne* [pole to nie przestrzeń, ale obiekt fizyczny umieszczony w tej przestrzeni]<sup>23</sup>;
  - nieuzasadnione dosłowne tłumaczenie nazw bez wyjaśniania ich istoty, np. *pentera* ‘popiątna’, *honestiores* ‘zaniejsi’, *humiliores* ‘lichsi’;
  - mylenie pojęć, np. *saldo, rachunek, kapitał*, lub synonimiczne, zamienne używanie nazw terminologicznych, np. *humanizm – renesans, odrodzenie; klasycyzm warszawski – pseudoklasycyzm*;
  - nieobjaśnianie znaczeń wyrazów i wyrażeń terminologicznych, które pojawiają się w wykładzie odautorskim, np. *katolicko-ottoński model władzy, schizma, doktryna anglikańska, idea koncyliaryzm, nauka o predestynacji, kary i środki karne, gruczoł, izooktan, wiązanie wodorowe, kwas słaby i mocny, II-metylopropan*.

Występują też definicje, których ogólnikowość wynika z braku precyzji, np. definicje działów gramatyki: morfologii, słowotwórstwa, składni, w których użyto wyrażenia *część składowa gramatyki związana z...* zamiast [...] *która zajmuje się (bada, opisuje) budowę wyrazów (wyrazu) / budowę zdania*. Brak precyzji spowodowany jest również skrótowością (lakonicznością) sformułowania, por. definicję gwary i dialektu: *Gwara to mowa mieszkańców wsi (gwara wiejska) lub miast (gwara miejska). Dialekt to zespół gwar mających wspólne cechy*.

Niekiedy precyzja sformułowań ustępuje miejsca obrazowym opisom, oddziałującym na wyobraźnię uczniów klas młodszych por. *Nazwa ssaki pochodzi od słowa ssać, gdyż młode po urodzeniu żywią się mlekiem matki; [...] gdy granica ta wygina się w zawiły sposób, mówimy o urozmaiconej linii brzegowej* [w przytoczonej definicji pominięto informację, że urozmaiconą linię brzegową charakteryzuje

<sup>22</sup> Definicję zamieszczono w podręczniku do historii. Pominięto w niej znaczenie specjalistyczne makiawelizmu.

<sup>23</sup> Por. artykuł recenzyjny KRZYSZTOFA FIAŁKOWSKIEGO i ANNY DZIADUŚ-SOKOŁOWSKIEJ w: „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2013, t. XI, s. 156.

dużo wysp, półwyspów, zatok, cieśnin]; garnitur różnych chmur [elektronowych], falują [...] fantazyjne kształty chmur elektronowych w atomie wodoru.

Wbrew założeniom, że podręcznik szkolny powinien być napisany stylem dydaktycznonaukowym, tj. dydaktyczną odmianą polszczyzny naukowej (taką, którą porozumiewają się specjaliści z adeptami danej dyscypliny naukowej)<sup>24</sup>, w książkach dla licealistów przeważają definicje utrzymane w stylu naukowym, por. m.in. *Przestrzeń geograficzna – zbiór zmiennych obiektów, opisanych i badanych w kategoriach geograficznych, między obiektami istnieją różnego rodzaju zmienne relacje [...]; Proliferaacja broni masowego rażenia oznacza rozprzestrzenianie technologii, wykorzystywanych przy produkcji tego typu broni z państw je posiadających do państw oraz innych podmiotów stosunków międzynarodowych, dążących do dysponowania nimi*. Zauważyliśmy również „przenaukowanie” stylu w niektórych podręcznikach dla szkół podstawowych (klasy IV–VIII), por. *pracować – to znaczy świadomie wykonywać jakąś czynność, aby wytworzyć dobro materialne czy dobro kultury lub aby zaspokoić ludzkie potrzeby*. Krytycznie trzeba się także odnieść do zamieszczanych w podręcznikach definicji, których autorzy posługują się wieloelementowymi przydawkami rozwijającymi, np. *fermentacja – proces rozkładu związków organicznych, zachodzący pod wpływem enzymów i przebiegający bez udziału tlenu; tundra – strefa roślinności w klimacie zimnym lub chłodnym, rozwijająca się zwykle na wiecznie zmarzniętej ziemi, składająca się z mchów, porostów, krzewinek oraz karłowatych brzoź i wierzb*.

Z wieloletnich badań nad językiem dzieci i młodzieży wynika<sup>25</sup>, że uczniowie mają kłopoty z rozumieniem znaczeń terminów, nie umieją ich wyjaśnić, nie odróżniają cech istotnych pojęcia od cech drugorzędnych, a terminy dwuwyrazowe lub kilkuwyrazowe skracają do jednego składnika. Łatwiej natomiast zapamiętują i dłużej pamiętają terminy jednowyrazowe; często nie kojarzą ze sobą terminów synonimicznych. Mają trudności z rozgraniczeniem znaczeń takich pojęć i terminów, które brzmią identycznie, ale obsługują dwie dziedziny wiedzy, np. *elipsa, parabola, inwersja, jądro*. U uczniów klas I–III, a nawet dalszych etapów edukacyjnych, zauważamy utożsamianie pojęć głoska i litera, co może być także konsekwencją nierozgraniczania tych pojęć w niektórych elementa-

<sup>24</sup> IBIDEM, s. 128.

<sup>25</sup> Por. K. GAŚIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Język podręczników szkolnych do kształcenia zawodowego...*; por. też: G. KRASOWICZ-KUPIS: *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin 2004; *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia i nowe perspektywy*. Red. B. BOKUS, G. W. SHUGAR. Tłum. E. HAMAN, M. HAMAN, M. HERNIK, J. RĄCZASZEK-LEONARDI, M. STAROŃ, J. SUCHOCKI, A. TARLOWSKI. Gdańsk 2007; H. SYNOWIEC: *Stan polszczyzny uczniów na tle przemian kulturowych i cywilizacyjnych*. W: *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*. Red. J. MAZUR, M. RZESZUTKO-IWAN. Lublin 2007, s. 105–114; J. NOCOŃ: *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*. W: *Język a edukacja 3. Świadomość językowa*. Pod red. J. NOCOŃ, A. TABISZ. Opole 2014, s. 159–174; J. KAMPER-WAREJKO, I. KAPROŃ-CHARZYŃSKA: *Terminy metalingwistyczne w świadomości uczniów klas trzecich – na przykładzie nazw części mowy*. „Białostockie Archiwum Językowe” 2017, nr 17, s. 71–91.

rzach<sup>26</sup>. Dochodziło tam bowiem do odnoszenia pojęć samogłoski i spółgłoski nie tylko do dźwięków mowy, ale i do liter, które te dźwięki reprezentują. W związku z tym pojawiły się swoiste skróty myślowe typu: *zapisz głoskę* [t] zamiast: *zapisz literę oznaczającą głoskę* [t]. Znaki *a, e, o, u, i, y, q, ę* zostały nazwane samogłoskami; *b, z, k* i pozostałe głoski [sic!] alfabetu – spółgłoskami. Nierozróżnianie głoski od litery ma konsekwencje nawet w podręcznikach dla uczniów liceum, np. w podręczniku do matematyki proponuje się młodzieży wypisanie zbiorów spółgłosek [sic!] ze słów *arytmetyka, geometria, algebra*<sup>27</sup>.

Istotnym komponentem definicji pojęć i terminów są przykłady. Dzięki nim uczniowie konkretyzują dane pojęcie i łatwiej je zapamiętują. Można się spotkać w podręcznikach z niedokładną definicją terminu, ale zilustrowaną trafnie dobranymi przykładami, np. w jednym z podręczników podano, że antonimy to wyrazy o znaczeniu przeciwnym (zamiast: przeciwstawnym), przytaczając przy tym poprawne przykłady: *głęboko – płytko, miłość – nienawiść*. Nierzadko spotyka się błędne egzemplifikacje, np. do wyrazów złożonych z częścią *-bus* zakwalifikowano przymiotnik *obustronny*; zrosty zilustrowano niewłaściwymi przykładami *pasikonik, brzuchomówca, zielonooki*; złożenia – przykładami *męstwo* i *bóstwo*, a regułę pisowni *nie* z przymiotnikami w stopniu wyższym i najwyższym poparto przykładami przysłówków *nie gorzej, nie najgorzej*.

Poczynione przez nas obserwacje prowadzą do uwag o charakterze postulatycznym<sup>28</sup>:

- w podręcznikach warto ograniczać liczbę wprowadzanych terminów oraz wyodrębnić (np. graficznie) terminy obligatoryjne i fakultatywne;
- przy wprowadzaniu i objaśnianiu pojęć oraz terminów autorzy podręczników powinni kierować się następującymi zasadami:
  - przystępności, przejawiającej się w objaśnianiu pojęć i terminów w sposób przystosowany do wcześniejszych doświadczeń ucznia oraz etapu jego rozwoju intelektualnego i językowego; w unikaniu nominalizacji stylu oraz definicji nadmiernie rozbudowanych bądź kondensujących treści;
  - stopniowości, przejawiającej się we wprowadzaniu pojęć etapami (od prostych, bliskich dotychczasowej wiedzy i doświadczeniu ucznia po skomplikowane, bardziej ogólne); przy selekcyonowaniu i doborze treści trzeba

<sup>26</sup> Por. E. AWRAMIUK: *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok 2006; por. EADEM: *Kształcenie językowe we współczesnych elementarzach*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 131–243.

<sup>27</sup> Por. artykuł recenzyjny JERZEGO SZCZEPAŃSKIEGO w: „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2014, t. XII, s. 187.

<sup>28</sup> Por. K. GAŚSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Język podręczników szkolnych do kształcenia zawodowego...*; K. GAŚSIÓREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Język podręczników szkolnych* (Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2005–2007). [https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania\\_o\\_stanie\\_ochrony\\_j%C4%99zyka/2005-2007.pdf](https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania_o_stanie_ochrony_j%C4%99zyka/2005-2007.pdf) [data dostępu: 9.06.2022].

- brać pod uwagę wyniki badań psychologów i psycholingwistów nad kompetencją intelektualną oraz językową dzieci i młodzieży;
- przydatności, będącej ważnym kryterium doboru terminów, która przejawia się w rezygnowaniu z dubletów terminologicznych (termin rodzimy – termin obcy); terminy objaśnione w części informacyjnej podręcznika trzeba koniecznie przywoływać w części zadaniowej w celu ich utrwalania i sfunkcjonalizowania;
  - pogładowości, ujawniającej się w przejrzystym egzemplifikowaniu omawianych zjawisk, we wspomaganie przekazu werbalnego ilustracjami, schematami, wykresami opatrzonymi czytelnymi komentarzami;
  - jasności, przejawiającej się w dokładnym wyjaśnianiu terminów oraz ilustrowaniu ich typowymi przykładami; szczególny nacisk trzeba kłaść na objaśnianie takich pojęć, które przynależą do różnych obszarów wiedzy, są tożsame formalnie, ale różnią się znaczeniem (np. pojęcia *hiperbola*, *rdzeń*, *aberracja* mają różne znaczenie w zależności od dziedziny wiedzy). Wieloznaczne terminy należy więc precyzyjnie wyjaśniać i podawać konteksty ich użycia;
  - integracji wewnątrzprzedmiotowej oraz integracji międzyprzedmiotowej przyczyniających się do syntezy wiedzy<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Por. J. KOWALIKOWA, H. SYNOWIEC: *Wiązanie treści językowych z literacko-kulturowymi. Przesłanki i dylematy*. W: *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*. Red. Z. URYGA, R. JEDLIŃSKI, M. SIENKO. Kraków 2007, s. 10–19; W. WANTUCH: *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*. Kraków 2005; H. KURCZAB: *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*. Rzeszów 1993.

## 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 inspirowa 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 TRZCIEKIEK-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. zawile 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.



## DIALOGOWOŚĆ W KSIĄŻKACH DLA UCZNIĄ

Z funkcjami podręcznika związane są nieodłącznie stałe role komunikacyjne: nadawca tekstu występuje w roli nauczyciela, a odbiorca – ucznia. Od autora – nadawcy książki dydaktycznej oczekuje się między innymi, by wziął pod uwagę możliwości umysłowe i językowe ucznia oraz stan jego dotychczasowej wiedzy i umiejętności, uwzględnił jego potrzeby poznawcze i emocjonalne. Uczeń, będący odbiorcą, poszukuje (mniej lub bardziej świadomie) porozumienia z autorem, stara się zrozumieć jego intencje, korzystać z proponowanych mu sposobów odkrywania i nabywania wiedzy, rozwiązywania problemów oraz rozwijania sprawności. Zachodzi zatem w podręczniku swoisty wielopoziomowy układ relacji nadawczo-odbiorczych. Nadawca i odbiorca podręcznika mają bowiem wyznaczone zadania komunikacyjne: autor (nadawca) przekazuje informacje oraz – za pośrednictwem pytań i poleceń – steruje procesem ich opanowania przez ucznia i stosowania w praktyce. Uczeń (odbiorca), korzystając z tekstu podręcznika, przyswaja i rozumie te informacje, kształci umiejętności posługiwania się nimi oraz ich przetwarzania (np. w trakcie rozwiązywania problemów). Trzeba jednak wziąć pod uwagę fakt, że do określonych segmentów, np. rozdziałów podręcznika, odsyła ucznia w sytuacji lekcyjnej konkretny (osobowy) nauczyciel. Zatem uczeń wchodzi na lekcji w kontakt i z nauczycielem rzeczywistym (twarzą w twarz), i wirtualnym – za pośrednictwem tekstu podręcznikowego<sup>1</sup>.

Badaczy tekstu podręcznika szkolnego interesowało, jak w książce dydaktycznej „rozmawia się” z uczniem<sup>2</sup>, czyli jak kształtowana jest w niej dialogowość. Jolanta Nocoń wyróżniła trzy funkcje dialogowości w podręcznikach: fatyczną, tj. nawiązywanie przez nadawcę (autora) wirtualnego kontaktu z uczniem i podtrzymywanie tego kontaktu; motywacyjną, służącą uatrakcyjnieniu przekazu, zainteresowaniu ucznia tematem i zachęceniu do jego podjęcia, oraz poznawczą,

---

<sup>1</sup> Por. J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 45, 47.

<sup>2</sup> Por. J. NOCOŃ: *Jak w podręcznikach do języka polskiego „rozmawia się” z uczniem*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 15–28. Por. też: J. NOCOŃ: *Dialogizacja tekstu monologicznego w dyskursie dydaktycznym (na przykładzie podręcznika szkolnego)*. W: *Oblicza komunikacji. Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*. T. 2. Red. J. KAMIŃSKA-SZMAJ, T. PIEKOTA, M. ZAŚKO-ZIELIŃSKA. Kraków 2006, s. 937–951.

polegającą m.in. na ułatwieniu odbiorcy przyswajania i rozumienia treści, skupieniu jego uwagi na omawianym problemie, stawianiu adresata podręcznika w roli odkrywającego wiedzę (wycinek wiedzy) z danej dziedziny<sup>3</sup>. Przyjrzyjmy się językowym i tekstowym przejawom dialogowości w komponencie informacyjnym i zadaniowym podręczników szkolnych.

W tekście informacyjnym autorzy zazwyczaj przyjmują nastawienie przedmiotowe – skupiają się na rzeczowym ujęciu treści: przekazują wiedzę za pomocą stylu odpersonalizowanego (m.in. z użyciem form bezosobowych czasownika), wypowiedzi skoncentrowane na treściach nauczania są formułowane *dla kogoś* (nie kierowane *do kogoś*), por.

*Umiejętność oceny, identyfikacji zagrożeń oraz odpowiedniego reagowania jest jednym z niezbędnych elementów podniesienia poziomu bezpieczeństwa zarówno własnego, jak i najbliższego otoczenia. Pomocą służy system zarządzania kryzysowego. Pojęcie „zarządzanie kryzysowe” oznacza kierownicze czynności obejmujące planowanie, organizowanie, decydowanie, motywowanie, nadzór i kontrolę, podejmowane, aby uniknąć sytuacji kryzysowej lub łatwiej nad nią zapanować i zminimalizować jej skutki (podręcznik do edukacji dla bezpieczeństwa); Każdy członek narodu, w tym także uczeń szkoły podstawowej, może być patriotą. Postaw świadczących o patriotyzmie uczymy się przecież od najmłodszych lat. Poczucie przywiązania do swojego narodu oraz szacunek do ojczyzny kształtowane są w procesie wychowania, przede wszystkim w domu rodzinnym. Odpowiednia edukacja w szkole także odgrywa ważną rolę w budowaniu postawy patriotycznej. Młode pokolenia Polaków powinny aktywnie włączać się w obchody świąt upamiętniających ważne wydarzenia z dziejów Polski, poznawać historię narodu, literaturę patriotyczną. Jest to ważne, aby zrozumieć i docenić bohaterów przeszłości i mieć własne przemyślenia, jak być patriotą (podręcznik do wiedzy o społeczeństwie).*

Takie rzeczowe ujęcie treści częściej występuje w podręcznikach do wyższych klas szkoły podstawowej (VII–VIII) i liceum, zwłaszcza do przedmiotów ścisłych, też geografii, biologii, historii, wiedzy o społeczeństwie, choć odpersonalizowany przekaz zdarza się również w podręcznikach dla najmłodszych uczniów, np.

*Jaja są źródłem białka i witamin, ale samo żółtko zawiera tłuszcz. Można spotkać nie tylko jaja kurze, kaczę i gęsie, ale także przepiórcze i strusie. Zielononóżki to kury, które znoszą jajka o mniejszej zawartości tłuszczu (podręcznik do edukacji wczesnoszkolnej).*

Nastawienie podmiotowe przejawia się natomiast w takich podręcznikach, których autorzy – przekazując informacje – skupiają się na osobie adresata, tzn. tak dobierają środki stylistyczne i konstruują wypowiedź, by była ona skierowana *do kogoś* – do ucznia / uczniów z określonego etapu nauczania; nawiązują z nim dialog, np.

<sup>3</sup> J. NOCÓN: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym...*, s. 183–184.



*Z lekcji przyrody wiesz już, w jaki sposób posługiwać się mapą i kompasem. Potrafisz również wskazać elementy krajobrazu oraz wymienić jego rodzaje. Te i inne zagadnienia wchodzą w zakres geografii – przedmiotu, którego naukę rozpoczniesz w tym roku szkolnym (podręcznik do geografii); Czy zastanawialiście się kiedyś, jak pachnie wasz dom? Gdyby ktoś zawiązał wam oczy i zabrał w nieustalone wcześniej miejsce, czy poznalibyście, że zaprowadził was właśnie do waszego domu? Albo do domu dziadków lub domu najlepszego przyjaciela? Z pewnością, ponieważ każdy dom ma swój niepowtarzalny zapach, atmosferę, każdy jest inny. Różne są także rodziny, które w nich żyją. Mają swoje zainteresowania, zwyczaje, powody do radości i troski. [...] Socjologowie powiedzą, że rodzina to podstawowa grupa społeczna. Wy zaś powiecie, że rodzina to wy, mama, tata i wasze rodzeństwo. I jeszcze babcie oraz dziadkowie, ulubiona ciocia, wujek, kuzyn i kuzynka. Macie rację, rodzina to rodzice plus dzieci. Ale dobrze wiecie, że nie zawsze wszyscy mieszkają pod jednym dachem [...] (podręcznik do wychowania do życia w rodzinie); Czy zdarzyło Ci się zrobić coś niezbyt mądrego? Np. posolić herbatę? Jeśli tak, to już wiesz, że słona herbata smakuje okropnie. Jaki stąd wniosek? Nie warto jej solić. Podobnie wyciągamy wnioski z tego, co ludzie robili w przeszłości. Jeśli np. władca podzielił państwo między synów, a ci synowie walczyli potem ze sobą, to można wysnuć wniosek że podział nie jest dobry dla państwa. Właśnie po to poznajemy historię, aby wyciągać wnioski z przeszłości. Dzięki nim będziemy umieli mądrze postępować teraz i w przyszłości (podręcznik do historii).*

Może się zdarzyć i tak, że w różnych segmentach informacyjnych (lub w jednym segmencie) tego samego podręcznika odzwierciedla się w warstwie językowo-stylistycznej raz nastawienie podmiotowe, a innym razem – przedmiotowe, por. jeden z podrozdziałów w podręczniku do chemii:

*Skład procentowy organizmów żywych nie jest dokładnym odzwierciedleniem składu procentowego substancji występujących w środowisku. Świadczy to o tym, iż organizmy żywe mają zdolność do gromadzenia pierwiastków. Umiesz już stwierdzić obecność węgla w substancji (przez jej prażenie i w efekcie zwęglenie) oraz wodoru i tlenu w cząsteczkach wody (przez suszenie). Czy można wykryć pozostałe pierwiastki?*

*Działem chemii, zajmującym się wykrywaniem poszczególnych związków chemicznych lub jonów, jest chemia analityczna. W codziennym życiu z pracą analityka można się spotkać np. podczas badań analitycznych krwi. Jej wyniki wskazują między innymi poziom hemoglobiny – czerwonego barwnika krwi. W skład cząsteczki hemoglobiny wchodzi 4 kationy żelaza –  $Fe^{2+}$ . W laboratorium chemicznym jony żelaza dwuwartościowego można wykryć np. w reakcji związku o nazwie i wzorze chemicznym: heksacyjanożelazian(III) potasu,  $K_3[Fe(CN)_6]$ . Z jonami żelaza dwuwartościowego  $Fe^{2+}$  daje on granatowy osad, zwany błękitem Turnbulla.*

*Jony żelaza występują w wielu produktach spożywczych. Sprawdź, jak często jesz takie produkty. [...]*

W wielu analizowanych przez nas tekstach podręczników brakuje językowych śladów dialogowości. Przeważają konstrukcje bierne, formy osobowe nieokreślone (zakończone na *-no*, *-to*, formy 3. osoby z zaimkiem *się*); konstrukcje typu: *należy*, *trzeba*, *można*, *powinien / powinno się* + bezokolicznik. W takim sposobie przekazywania wiadomości nie uwzględnia się osoby ucznia, do którego książki są

adresowane, nie ujawnia się tam także osoba autora (nadawcy). Uwaga koncentruje się tylko na tym, o czym się mówi w tekście.

Teksty podręcznikowe o funkcji informacyjnej zwykle mają charakter monologowy, przybierają formę wypowiedzi ciągłej na określony w tytule rozdziału temat. Spotykamy się jednak coraz częściej z próbami przełamania monologiczności wypowiedzi informacyjnej – budowania relacji między nadawcą a odbiorcą za pomocą środków tekstotwórczych. I tak, we wstępie do książki (wprowadzeniu, słowie *Od autora / Od autorów*, od autora i redakcji, od redakcji) występują informacje o zawartości podręcznika (wiadomościach i zadaniach) i jego strukturze, niekiedy nawet o procesie tworzenia książki dla ucznia przez autora / autorów, np. *Staralem się tak pisać ten podręcznik, żeby był dla Ciebie ciekawy i zrozumiały*. Nierzadko do wstępu włączona jest wsparta argumentami rzeczowymi i emocjonalnymi motywacja (zachęta) do korzystania z podręcznika:

*Wierzmy, że ten podręcznik pomoże Wam pogłębić wiedzę potrzebną w dalszej nauce matematyki i innych przedmiotów, szczególnie przyrodniczych, a także rozwinie umiejętność wykorzystywania wiedzy w życiu codziennym. Chcielibyśmy, abyście poczuli potrzebę uczenia się matematyki, z którą stykamy się przecież na każdym kroku. Mamy nadzieję, że uporządkowany sposób prezentacji materiału ułatwi Wam zrozumienie nowych treści i usystematyzowanie wiadomości z wcześniejszych lat nauki, a duża liczba przykładów pozwoli wyćwiczyć umiejętność rozwiązywania zadań i problemów; Na lekcjach muzyki nauczycie się wielu ciekawych utworów. Poznacie także różne instrumenty oraz twórczość polskich i światowych kompozytorów. Ciekawe teksty i ćwiczenia oraz atrakcyjne ilustracje sprawią, że nauka stanie się jeszcze przyjemniejsza; [...] ich zrozumienie pozwoli Wam poczuć prawdziwego ducha chemii, a także ułatwi poruszanie się po obszarze chemii jako nauki; O bezpieczne dzieciństwo, bezpieczną zabawę i naukę troszczą się Wasi rodzice, szkoła i wiele instytucji. Nie możecie jednak własnego bezpieczeństwa opierać tylko na staraniach innych; trzeba o nim myśleć samemu, wiedzieć, jak zachować się w krytycznej sytuacji, jak pomóc sobie i innym. [...] Dzięki wiedzy, którą zdobędziecie na lekcjach, będziecie mieli pełną świadomość istniejących zagrożeń i umieli odpowiednio się zachować w trudnych sytuacjach.*

Ale można się również spotkać z argumentami, które mogą nie przekonać ucznia do poznania wprowadzanych w podręczniku wiadomości. Przykładowo: potrzebę nabywania przez gimnazjalistów wiedzy o języku autorki podręcznika uzasadniły łatwymi do podważenia stwierdzeniami:

*Bez znajomości gramatyki ojczystego języka trudno Wam będzie zrozumieć jakikolwiek tekst literacki, poetycki, naukowy, gazetowy..., nawet zrozumieć teksty młodzieżowych piosenek. Bez znajomości gramatyki nie zrozumiecie dobrze audycji telewizyjnych i radiowych, nie będziecie potrafili w pełni korzystać z komputera.*

Twórcy podręcznika informują uczniów o celach, które sobie wyznaczyli, por.

*Pisząc niniejszą książkę, postanowiliśmy [...] Was przekonać, że zjawiska zachodzące w przyrodzie można w znacznym stopniu zrozumieć. Że postępując się bardzo*

*prostymi, dostępnymi dla każdego narzędziami, można dokonać wiele pomiarów i ciekawych obserwacji, które pozwolą Wam samodzielnie weryfikować stawiane hipotezy i rozwiewać rodzące się wątpliwości. Naszym celem jest również przekazanie Wam części wiedzy budowanej mozolnie przez setki lat przez kolejne pokolenia badaczy, by umożliwić Wam dostrzeżenie i lepsze rozumienie porządku tego świata.*

Bywa również i tak, że autor, by zachęcić uczniów do pracy z podręcznikiem, przypomina im o kończącym dany etap edukacyjny egzaminie, do którego muszą się przygotować, pisze o rezultatach rzetelnej nauki w szkole podstawowej – dalszej edukacji w wymarzonej szkole średniej i na studiach, a nawet wykonywaniu ciekawej pracy zawodowej:

*Droży Uczniowie! Przed Wami kolejny rok przygody z matematyką To bardzo ważny czas, już niedługo egzamin ósmoklasisty, którego wyniki mają wpływ na rekrutację do szkół ponadpodstawowych. Musicie być solidnie przygotowani do tego egzaminu. Podręcznik, który przygotowaliśmy, Wam to umożliwi; Zaczynacie kolejny etap nauki, który zakończycie egzaminem maturalnym. Staraliśmy się pisać nasz podręcznik tak, aby Was do tego egzaminu jak najlepiej przygotować, ale konieczność zdawania matury nie powinna być głównym powodem, dla którego warto uczyć się matematyki. Minęła bowiem moda na stwierdzenie: "nie umiem matematyki". Wykształconemu człowiekowi już nie wypada tak mówić.*

Do słowa wstępnego autorzy włączają niekiedy życzenia efektywnej i przyjemnej pracy z podręcznikiem oraz sukcesów w poznawaniu danej dyscypliny: *Życzymy Wam, aby praca z podręcznikiem była dla Was przyjemnością i przyniosła wspaniałe rezultaty; Życzymy udanej podróży w fascynujący muzyczny świat!; Życzymy sukcesów w uczeniu się matematyki!;* niekiedy zapraszają do wspólnego zgłębiania tajemnic danego przedmiotu: *Zapraszamy Was do wspólnego z nami odkrywania tajemnic przyrody; Zapraszam Was do wspólnego poznawania historii.* Pojawiają się bezpośrednie zwroty autora do ucznia: *Kochane Pierwszoklasistki, Kochani Pierwszoklasiści; Dzień dobry, Czwartoklasistko i Czwartoklasisto!; Drodzy Uczniowie!; Droga Uczennico, Drogi Uczniu; Moi Drodzy, Drogi Czytelniku!;* zaimki osobowe *ty*, wy zapisywane są małą lub wielką literą. Zdarzają się też wypowiedzi adresowane raczej do nauczycieli, np.

*Podręcznik został ukierunkowany na kształtowanie prawidłowych postaw i nawyków ucznia [...]; Mamy nadzieję, że podręcznik ułatwi pracę nauczycielom, a uczniom pozwoli na zdobycie bogatej wiedzy teoretycznej; Treści zawarte w podręczniku są zgodne z podstawą programową i programem nauczania [...]; Osobne działy dotyczące własnego regionu i „małej ojczyzny” przyczynią się do kształtowania poczucia odpowiedzialności za stan środowiska i przyszły rozwój społeczno-gospodarczy najbliższego otoczenia. Powinny też zachęcić młodego człowieka do praktycznych i mądrych działań na rzecz społeczności lokalnej; Część zadaniowa zawiera zadania o różnym stopniu trudności i zakończona jest krótkim testem, opatrzonym tytułem „Sprawdź, co umiesz”, który można wykorzystać jako podsumowanie lekcji. Zestaw zadań „Przed klasówką” zamieszczony na końcu każdego rozdziału obejmuje tematykę w nim omawianą. Można go wykorzystać na zajęciach powtórzeniowych; Każdy podrozdział jest poprzedzony stroną zawierającą*

*historyjkę obrazkową lub propozycję zabawy dla uczniów. Stronę tę nauczyciel może wykorzystać jako zachętę do nowego tematu lub do sprawdzenia wiadomości z młodszych klas.*

Zasami – oprócz wstępu – w podręczniku uwzględnione są krótkie odautorskie wprowadzenia do poszczególnych rozdziałów, kierowane do odbiorcy – ucznia, by zwrócić jego uwagę na warstwę informacyjną tekstu, zainteresować, wzmocnić motywację. Nie zawsze jednak tego typu wprowadzenia są funkcjonalne, por.

*Pierwszy krok to uświadomienie przyszłym adeptom zawodu jego wielostronności i złożoności. W tym rozdziale poznamy też część preparatów i narzędzi, z którymi będziemy pracować.*

Niekiedy autorzy podręczników proponują niestereotypowe rozwiązania, na przykład rozpoczynają kolejne rozdziały od wprowadzających w ich problematykę rymowanych zagadek:

*To nie magia ani czary, a zmieniają się rozmiary. / Kiedy patrzysz przez to szkiełko na odnoże lub skrzydełko, / gąsienicę, piasek, różę, to się wszystko robi duże. / Zawsze ją w kieszeni noszę. O czym mówię? Zgadnij, proszę;*

*Jest codziennie bez wyjątku, nie ma końca ni początku. / Bywa chłodna albo grzeje, błyska słońcem, deszczem leje, / rosą moczy nam nogawki, mrozem straszy w parku kawki, / kapelusze wiatrem kradnie. O czym mówię? Kto odgadnie?;*

*Małe mrówki, duże słonie, stare dęby i jabłonie, / sarny w lesie, ryby w stawie, kornik w drewnie, zając w trawie, / glony, ptaki i fasola, małpy w zoo, groch na polach, / grzyby, które się panoszą – jaką wspólną nazwę noszą?<sup>4</sup>*

<sup>4</sup> Por. także tekst innej rymowanki: *Z wielu składa się modułów: stopy, dłonie, głowa, tułów, / bardzo zgrabny palców rząddek, uszy, oczy i żołądek, / silne nogi, sprawne ręce, skóra płuca, nerki, serce. / Każdy człowiek je posiada! Zgadnij, o czym opowiadam?.* W zagadce niefortunnie został użyty rzeczownik *moduł*, niepoprawnie – czasownik *posiadać*. Jest on nadużywany, często też, wbrew obowiązującym regułom, zastępuje w wypowiedziach, tak jak w przytoczonej rymowanej zagadce, czasownik *mieć*. Wyraz *posiadać* ma ściśle określony zakres łączliwości leksykalnej. Możemy go użyć w wypowiedzi, gdy spełnione są łącznie następujące warunki: 1. podmiotem zdania z *posiadać* jest rzeczownik osobowy; 2. jako dopełnienie tego czasownika występuje rzeczowniki konkretny, który jest nazwą rzeczy o dużej wartości materialnej; 3. można powiedzieć zamiennie, że ktoś jest właścicielem, posiadaczem czegoś; 4. w pozycji dopełnienia występuje rzeczownik oznaczający konkretny przedmiot materialny (nie może to być np. nazwa cechy, zjawiska, uczucia, odczucia itp., wykluczone są oczywiście wszystkie rzeczowniki abstrakcyjne). Por. porada językowa na temat użycia czasownika *posiadać*, zamieszczona na stronie Rady Języka Polskiego. [https://rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=219:posiada&catid=44&Itemid=208](https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=219:posiada&catid=44&Itemid=208) [data dostępu: 20.06.2022].

Wszystkie teksty w podręcznikach szkolnych powinny być napisane poprawną polszczyzną. Nie wolno zapoznawać ucznia z materiałem, w którym są błędy, zwłaszcza że zabawa (taką jest rymowanka) aktywizuje pamięć emocjonalną, która odgrywa ważną rolę w zapamiętywaniu treści.

Aktywnemu uczeniu się dziecka sprzyjają te elementy, których podstawą jest przeżycie. Dzieci naturalnie i spontanicznie reagują na rymowane wierszyki, zagadki. Muszą być one jednak wartościowe: służyć mądrej zabawie, przeżyciu estetycznemu, autentycznej nauce, a także powinny być napisane dobrą polszczyzną<sup>5</sup>. Przytoczone przez nas rymowanki tych walorów nie mają. Są zazwyczaj rozbudowanymi wyliczeniami elementów rzeczywistości, które w różnym stopniu kojarzą się ze słowem kluczem – rozwiązaniem zagadki i jednocześnie tematem omawianym w danym rozdziale.

Dialogizowanie monologowej formy zasadniczego tekstu informacyjnego w podręczniku, czyli symulacja bezpośredniego kontaktu interpersonalnego między nadawcą a odbiorcą podręcznika<sup>6</sup>, odbywać się może dwojako. Po pierwsze, w tekście wyodrębnią się segmenty, które przypominają repliki dialogowe, np.

*Spójrz na jabłko. Jaki ma kształt? Ktoś powie: „okrągły jak kulka”. Ale czy to prawda? Prawie idealną kulą jest piłka; Zapraszam Cię do niezwykłej podróży. Dlaczego niezwykłej, bo będziesz podróżować, nie ruszając się z krzesła czy kanapy. Wolisz wejść pod stół? Proszę bardzo. Tylko zabierz tę książkę [...]. Eee, krzywisz się być może. Gdyby książka naprawdę przenosiła w przeszłość, to by było coś... No niestety, nie przenosi. Ale nie martw się. Przynajmniej nikt Cię nie pogoni z toporem!*

Po drugie, w tekście otwiera się miejsce na replikę dialogu, sugerując wymiennosc ról nadawczo-odbiorczych<sup>7</sup>, np.

*Od najmłodszych lat poznawaliście różne piosenki. Czy zwróciliście uwagę, jak są one zbudowane? W większości z nich występuje fragment, który co pewien czas się powtarza. To refren.*

Dydaktycznie korzystne jest prowadzenie dialogu z odbiorcą. Autor bezpośrednio zwraca się do ucznia / uczniów, używając czasowników w 2. osobie liczby pojedynczej lub mnogiej. Niekiedy utożsamia się z uczniem i używa wówczas form 1. osoby liczby mnogiej, np. w tekstach zapowiadających treść rozdziału, por.

*Z tego tematu dowiesz się...; Cel lekcji: Poznasz rodzaje oddziaływań występujących w przyrodzie oraz dowiesz się, na czym polega ich wzajemność; Wiecie już, że do barw czystych należą barwy podstawowe i pochodne, tzn. czerwona, żółta, niebieska, pomarańczowa, zielona, fioletowa. [...] O takich wesołych, czystych kolorach uczyliście się w roku ubiegłym; W tym rozdziale poznamy...; Wiemy już, że [...]; Z tego rozdziału dowiemy się...; Co będziemy dzisiaj robić? Wykonamy „Śpiewankę do-re-mi-fankę”. Dowiemy się, czym są nazwy solmizacyjne i kiedy należy ich używać. Nauczymy się śpiewać gamę.*

<sup>5</sup> K. KUSZAK: *Poważna rola niepoważnych rymowanek. Zabawa (gra) słowna w literaturze dla dzieci – jej wartość edukacyjna*. „Studia Edukacyjne” 2016, nr 40, s. 110.

<sup>6</sup> J. NOCÓN: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym...*, s. 176.

<sup>7</sup> *IBIDEM*.

Obserwujemy również odwoływanie się do wspólnych z odbiorcami – uczniami doświadczeń, np. *Każdy z nas korzystał z komunikacji miejskiej. Zatem wiemy, że...; Przed trzema laty, gdy wkraczaliśmy wspólnie w świat sztuki, nazwaliśmy go ogrodem.* W niektórych wprowadzeniach do rozdziałów wykorzystuje się formuły: *Przypomnij sobie; Zanim zaczniesz, przypomnij sobie...; To już wiesz...*, które sygnalizują albo potrzebę odtworzenia poznanych wcześniej wiadomości, albo zakładają, że są one utrwalone w pamięci ucznia. Przydatne okazują się wówczas stosowane w tekście wprowadzającym do rozdziału formy z inkluzywnym „my”, np. *przyjmijmy, że...; weźmy pod uwagę...; mówimy też o...*, niekiedy połączone z bezpośrednimi zwrotami do odbiorcy podręcznika:

*Drogi Czytelniku! Do tej pory posługiwaliśmy się różnymi nazwami liczb. Była mowa o liczbach naturalnych, ułamkach zwykłych i dziesiętnych, liczbach dodatnich i ujemnych. Spróbujmy to uporządkować; Wiesz już, że ilorazy liczb można zapisywać, używając kreski ułamkowej. Każdy ułamek zwykły można także zinterpretować jako iloraz dwóch liczb. Tę własność możemy wykorzystać, gdy zamieniamy ułamki zwykłe na dziesiętne – wystarczy podzielić licznik przez mianownik; Bywają kreski, nawet grube i wyraźne, których w pierwszej chwili nie zauważamy. W ćwiczeniu „Kiedy kreska staje się konturem” przekonacie się o tym, obserwując własną dłoń. Poprosimy, abyście ten rysunek nazwali. Napiszecie z pewnością, że to dłoń (albo ręka), a nie, że to kreska wygięta w kształt ludzkiej dłoni. Podobnie będzie na pewno z przedmiotami, które narysujecie w drugiej części tego ćwiczenia. Otóż taką kreskę, której zadaniem jest wyznaczenie jakiegoś kształtu na płaszczyźnie, nazywamy rysunkiem konturowym albo konturem. Posługując się tylko kreską konturu, możemy oddać na kartce dowolny kształt.*

Dialog z uczniami trzeba jednak utrzymywać nie tylko we wstępie lub w wybranych rozdziałach podręcznika, ale w całym tekście. Nierzadko obserwujemy – jak już wspominaliśmy – że autor informuje na początku podręcznika o jego zawartości bądź strukturze:

*Przedstawiłem [...], omówiłem [...], Treści przedstawione w podręczniku staraliśmy się dobrać tak, aby mogły poszerzać Twoje indywidualne zainteresowania; Podręcznik zawiera 24 tematy, które ujęte są w czterech działach. Zagadnienia z reguły ukazane zostały w porządku chronologicznym [...]. Każdy temat ma podobny układ. Jest poprzedzony wprowadzeniem oraz pytaniem odwołującym się do informacji, które już powinny być Wam znane.*

Kieruje też do uczniów życzenia: *Życzę Wam, powodzenia w uczeniu się ciekawego i pożytecznego przedmiotu, jakim jest fizyka, zaproszenie: Zapraszam w podróż po Polsce!; przestrozę (niekiedy połączoną z radą):*

*Zainteresowane osoby mogą korzystać z wielu innych źródeł informacji, zwłaszcza dzięki mediom elektronicznym. Informacje te należy jednak przyjmować w sposób uważny, gdyż nie wszystkie muszą być prawdziwe; Niektórzy uczą się chemii metodą „na pamięć”, jednak taka postawa nie jest godna naukowca. Powinniśmy więc starać się zrozumieć, DLACZEGO coś dzieje się wokół nas.*

Ponadto wyraża swoje oczekiwania wobec uczniów, pośrednio są one życzeniami, por.

*Mam nadzieję, że czytanie poszczególnych rozdziałów wzbogaci cię drogi/a czytelniku/czytelniczko, nie tylko o wiele ciekawych informacji, które będziesz mógł/mogła wykorzystać w życiu prywatnym i zawodowym, ale da ci też dużo radości; Mamy nadzieję, że każdy z Was znajdzie w naszej książce coś interesującego; Mamy nadzieję, że liczne odwołania do nauk humanistycznych uczynią ten podręcznik [do chemii] ciekawym, także dla humanistów; Mamy nadzieję, że zaproponowane przez nas utwory literackie i inne dzieła sztuki dostarczą Wam wielu przeżyć i wzruszeń, skłonią do refleksji, a przede wszystkim zachęcą do samodzielnego czytania i kontaktu z kulturą; Kartezjusz pisał w swym dziele: „[...] wiadomości książkowe [...] nie są tak bliskie prawdy jak proste rozumowania, które [...] może uczynić człowiek o zdrowym rozsądku [...]”. Mamy nadzieję, że korzystając (nie zawsze dobrowolnie) z naszego podręcznika do matematyki, znajdziecie w nim nie tylko wiadomości książkowe, ale także pomoc w posługiwaniu się własnym zdrowym rozsądkiem.*

Ale już kolejne rozdziały podręcznika napisane są odpersonalizowanym stylem, a zadania kontrolne mają formę instruktażu kierowanego do nauczyciela (a nie ucznia), por. *Uczeń powinien mieć do dyspozycji odpowiednie wzory druków przygotowane przez nauczyciela [...].*

Nawiązywanie dialogu z uczniem zaznacza się w budowaniu spójnego tekstu informacyjnego i strukturyzowaniu wiedzy dzięki takim zwrotom, jak: *Zacznijmy od tego, że...; Przejdźmy teraz do...; Przyjrzyjcie się teraz...; Jak już dowiedzieliśmy się na początku...; Z poprzednich rozdziałów pamiętamy, że...; Na zakończenie przejdźmy do...* (tutaj autor „wciąga” ucznia w tok wywodu).

Udialogizowanie tekstu bywa niekiedy jedynie zewnętrzne, sprowadza się do zwrotów do ucznia (ale z użyciem formy dyrektywnej): *Po przestudiowaniu rozdziału powinieneś umieć [...]* (tu autor wylicza umiejętności), a język przekazu informacji jest mało komunikatywny dla młodego odbiorcy. Do zerwania relacji z uczniem dochodzi również wtedy, gdy autorzy nie liczą się z jego kompetencjami, np. cytują definicje za źródłem naukowym bądź dokumentem prawnym (kodeksem, ustawą, rozporządzeniem), por. *Proces spedycyjny jest definiowany jako uporządkowany ciąg czynności, mających na celu zorganizowanie i zapewnienie dostawy towaru od producenta do ostatecznego odbiorcy*, a w przypisie odsyłają do tego źródła.

Z kolei komponent zadaniowy podręcznika (pytania i polecenia jako jego wykładniki) zawsze jest dialogowy. W opisie dialogowości tego komponentu badacze podręczników szkolnych zwracają uwagę na sposób, w jaki wewnątrztekstowo nadawca buduje interakcje z wewnątrztekstowym odbiorcą. Na tej podstawie wyodrębniają dwa typy interakcyjności: dyrektywną i uperswazyjną<sup>8</sup>. Pierwsza, występująca w przeważającej większości podręczników, polega na używaniu form 2. osoby liczby pojedynczej (lub mnogiej) trybu rozkazującego i jest wyraźnie

<sup>8</sup> IBIDEM, s. 180; por. też: J. NOCON: *Polecenia i pytania w podręcznikach....*

nakazowa. Nadawca stawia bowiem przed odbiorcą zadania, które musi on wykonać. Bywa, że dyrektywność zostaje osłabiona, np. jeśli w poleceniach używa się form 1. osoby liczby mnogiej trybu rozkazującego (z inkluzywnym „my”, np. *przeanalizujmy, obliczmy, zastanówmy się*), a w nagłówkach bloku zadaniowego – zwrotów typu: *To już umiesz / potrafisz*.

W niektórych podręcznikach spotykamy się z interakcyjnością uperswazyjną. Dzieje się tak wówczas, gdy autor wskazuje uczniom korzyści, jakie osiągną po wykonaniu zadania: *Kto wie, jeśli spodoba się wam takie zajęcie, może rozpoczęcie wielką przygodę jako śpiewacy w chórze [...]*; a także gdy zachęca uczniów do wyrażenia własnej opinii o proponowanym ćwiczeniu: *Czy podoba ci się ten pomysł?* lub jego rezultacie: *Które sceny zrobiły na tobie największe wrażenie?*

Imperatywność poleceń łągodzą zwroty z czasownikami: *spróbuj(cie), postaraj(cie) się*; konstrukcje pytajne: *Czy potrafisz (potrafiłbyś)...*, *Czy umiesz (umiałbyś)...* oraz konstrukcje z formami 1. osoby liczby pojedynczej lub liczby mnogiej trybu oznajmującego (np. *przekształcam zdania...*, *określamy cechy zjawisk...*). Uczeń stawiany jest wówczas w roli wykonawcy zadania, a zarazem osoby, która sama sobie zadanie (pozornie) wyznacza.

Do rzadkości w podręcznikach szkolnych należą takie formy gatunkowe, jak: rady i wskazówki oraz ostrzeżenia. Uzupełniają one treść poleceń i równocześnie służą osiągnięciu perswazyjnej dialogowości, por. wskazówki typu:

*Jeśli nie pamiętasz [...], sięgnij do słownika; Możesz zacząć tak [...]; Najlepiej byłoby [namalować] je własnoręcznie; Zadbaj o estetykę pracy; Możesz przymknąć jedno oko, będzie ci łatwiej; Starannie układajcie palce, dmuchajcie leciutko, słuchajcie, czy dźwięk jest ładny i czysty.*

Takie sformułowania przekonują odbiorców o kompetencji nadawcy, wie on bowiem, jak trzeba postępować, by najefektywniej wykonać zadanie<sup>9</sup>.

Ostrzeżenia natomiast mają w podręcznikach formę bardziej kategoryczną, zwykle są poprzedzone słowami: *Uwaga, Pamiętaj*. Nierespektowanie ich może bowiem spowodować negatywne skutki, por. występujące w podręcznikach do chemii i do plastyki polecenia:

*Pracuj w rękawiczkach; W celu odtajnienia wiadomości umieść swój list nad płomieniem palnika (uważaj, aby się nie zapalił) [...]; ŚRODKI OSTROŻNOŚCI! Podczas wykonywania doświadczenia wydziela się znaczna ilość energii. Doświadczenie należy bezwzględnie przeprowadzić pod nadzorem nauczyciela, pod dygestorium, stosując niewielkie ilości odczynników (całkowita objętość mieszaniny nie powinna przekroczyć 2 cm<sup>3</sup>); Uwaga: używając farb akrylowych, pamiętaj o częstym wycieraniu i płukaniu pędzelka, bowiem farby te szybko schną i już nie można ich zmyć wodą.*

<sup>9</sup> Por. spostrzeżenia na temat retoryki dialogu w segmencie pytań i poleceń w podręcznikach do przedmiotów artystycznych: A. ŁOBOS: *Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych. Analiza lingwistyczno-statystyczna*. Katowice 2018, s. 174–181.



Sporadycznie występują w komponencie zadaniowym podręcznika życzenia i zachęty kierowane do uczniów, np. *Powodzenia!; Miłej (przyjemnej) zabawy!; Jeśli masz własny pomysł, zrealizuj go. Nie bój się niespodzianek – wykorzystaj je.*

Uważamy, że kwestia dydaktycznych relacji nadawczo-odbiorczych w podręcznikach zasługuje na większe niż dotychczas docenienie przez autorów i redaktorów. Udialogizowanie tekstów informacyjnych oraz stosowanie środków dyrektywności perswazyjnej w komponencie zadaniowym zwiększyłyby motywację uczniów do nauki i umocniłyby poczucie więzi między autorami książek dydaktycznych a ich użytkownikami – uczniami i nauczycielami<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Por. też J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym...*, s. 182.



## POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWO-STYLISTYCZNA, ORTOGRAFICZNA I INTERPUNKCYJNA

Przed autorem i redaktorem podręcznika stawia się wymagania nie tylko związane z komunikatywnością oraz precyzją merytoryczną i językową, ale także z poprawnością językowo-stylistyczną. Warunkiem zatwierdzenia podręcznika do użytku szkolnego przez MEiN są pozytywne opinie rzeczoznawców (wśród nich opinia językowa). W kryteriach oceny podręcznika, upowszechnionych na stronie internetowej Ministerstwa<sup>1</sup>, wyraźnie został wyodrębniony aspekt językowy i stylistyczny książki dla ucznia: podręcznik powinien być napisany stylem neutralnym, poprawną polszczyzną (autor ma respektować wzorcową normę językową). Będąc dziś w szkolnym obiegu podręczniki w zasadzie te wymogi spełniają, jednak wnikliwsza analiza tekstów pozwoliła zauważyć, że mniejsze lub większe uchybienia w zakresie języka, a zwłaszcza stylu wypowiedzi, uszły uwadze twórców podręcznika szkolnego – i to zarówno w odautorskich tekstach ciągłych, jak i w poleceniach do ćwiczeń, wreszcie – w podpisach pod rysunkami (schematami, zdjęciami, ilustracjami), a nawet w przypisach.

### BŁĘDY STYLISTYCZNE

Najczęstsze wśród dostrzeżonych przez nas błędów są wykroczenia przeciw zasadom stylistycznym: jasności, komunikatywności, zwięzłości i stosowności. Ich przyczyną jest niewłaściwe korzystanie z leksykalnych i składniowych środków stylistycznych. Błędy wynikają ponadto z nieumiejętności budowania tekstu spójnego.

W stylu podręczników przejawiają się dwie przeciwstawne tendencje: 1. do skrótowości wypowiedzi, spowodowanej dążeniem autorów do przekazania treści poznawczych w skondensowanej formie; 2. do rozwlekłości (wielosłowie), spowodowanej – być może – chęcią przedstawienia zagadnień w sposób obrazowy lub ułatwienia uczniom percepcji treści (powtarza się synonimiczne, rozbudowane frazy, a także używa wyrażeń metaforycznych).

---

<sup>1</sup> Por. K. GĄSIÓREK ET AL.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. <https://www.gov.pl/web/edukacja/wzory-opinii-podrecznikow-dla-nowych-typow-szkol> [data dostępu: 15.06.2022].

Skrótowość wypowiedzi, usprawiedliwiana przez autorów potrzebą uwzględnienia informacji, ma negatywne konsekwencje – czyni wypowiedź niejasną, dwuznaczną, a czasem prowadzi też do niezamierzonych efektów komicznych<sup>2</sup>, por. [...] *opisz zmiany roślinności w górach wraz ze wzrostem wysokości; Podaj ziemie polskie, na których powstało najwięcej klasztorów*. Rozwlekłość stylu „zaciemnia” natomiast sens przekazu i – wbrew zamierzonemu przez autora ułatwieniu percepcji treści – sprawia, że uczniowi trudno jest dokonać selekcji faktów, ustalić, co w przekazie odautorskim jest istotne, a co drugorzędne, por. *Wielkim wkładem [Krzysztofa Kolumba] w epokę odkryć geograficznych było przedsięwzięcie indyjskie, to znaczy poszukiwania nowej drogi na wschód; Ochrona środowiska powinna się odbywać przez takie działania gospodarcze i społeczne, które będą likwidowały przyczyny, a nie jedynie skutki jego degradacji*. Rozwlekłości stylu towarzyszą zwykle uchybienia w organizacji tekstu informacyjnego, o których piszemy w dalszej części rozdziału.

Wypaczenia stylistyczne polegają również na nieuzasadnionych powtórzeniach w bliskim sąsiedztwie (w obrębie zdania lub akapitu) tych samych wyrazów i wyrażań, też wyrazów pokrewnych, oraz na używaniu identycznych konstrukcji zdaniowych, co prowadzi do monotonii składniowej, por.

*Ważnym dokumentem jest Polska karta praw ofiary. Została ona opracowana przez Ministerstwo Sprawiedliwości we współpracy z organizacjami pozarządowymi. Karta stanowi, że ofiarą jest osoba fizyczna, której dobro prawem chronione zostało bezpośrednio naruszone lub zagrożone wskutek przestępstwa. Podobnie traktowani są też najbliżsi tej osoby. Ofiara powinna być traktowana z godnością, szacunkiem i współczuciem. Ofierze przestępstwa przysługuje szereg praw; Gruzoły wewnętrznydzielnice wydzielają swe wydzieliny poza organizm, w tym do światła przewodzenia pokarmowego lub dróg oddechowych); Do czynników chemicznych zalicza się [...] czynniki związane z myciem [...]. W grupie czynników niebezpiecznych wyróżnia się czynniki mechaniczne [...]. Do czynników niebezpiecznych, powodujących urazy, należą czynniki mechaniczne [...].*

Dysharmonię stylistyczną wywołuje nieuzasadnione wykorzystywanie w tekstach środków leksykalnych należących do różnych odmian polszczyzny: naukowej, urzędowej, publicystycznej, artystycznej i potocznej, por. *Kontrola wewnętrzna jest realizacją przysłowia „pańskie oko konia tuczy”; Torfowiska wysokie są [...] interesujące wizualnie i zapachowo*. W różnych segmentach tego samego podręcznika spotykamy, oprócz wyrażań specjalistycznych (np. *aksjomat, pluralizm, system wartości*), wyrazy charakterystyczne dla polszczyzny kolokwialnej (np. *fajny pomysł, partacz na polu zawodowym*), formuły z czasownikami *prezentować, realizować* oraz z rzeczownikami typu: *relacja, alternatywa, ewaluacja* (np. *budować relacje, ewaluacja wybranej alternatywy*). Autorzy ulegają również manierze

<sup>2</sup> Niezamierzony komizm może mieć jeszcze inne źródła, np. wynikać z nieznamomości łączliwości leksykalno-semantycznej wyrazów, nieznamomości znaczenia słów, niewłaściwego szyku składników zdania.

do posługiwania się wyrażeniami sztamowymi, sloganowymi i nieświadomie upowszechniają złe wzorce stylistyczne, por. *konstruktywna atmosfera dyskusji*.

Zauważyliśmy, że rozdziały we współautorsko pisanych podręcznikach różnią się pod względem stylistycznym – prawdopodobnie autorzy nie uzgodnili ze sobą, w jakiej konwencji kształtować warstwę językową tekstu.

Zwróćmy jeszcze uwagę na różnicowanie stylistyczne podręczników do poszczególnych przedmiotów (np. historii, wiedzy o społeczeństwie, języka polskiego) związane z wprowadzeniem do nich materiałów źródłowych, np. tekstów ustaw, rozporządzeń, publikacji naukowych, utworów literackich. Obecność tych tekstów jest w podręczniku uzasadniona merytorycznie i dydaktycznie, wymagają one jednak przystępnego komentarza odautorskiego. Kontaktowanie uczniów z tekstami zredagowanymi w różnych rejestrach polszczyzny może korzystnie wpłynąć na ich rozwój językowy, pod warunkiem że uczniowie będą świadomie z tych tekstów korzystać – rozumieć ich treść i umieć ją przekazać w stylu neutralnym.

Trzeba ponadto wspomnieć o niezręczności stylistycznej związanej z nadużyciem niektórych typów wypowiedzi, szczególnie z imiesłowowymi równoważnikami zdania, por. *Przystępując do pomiaru, sprawdzamy, próbując obwieść figurę, czy w trakcie wykonywania tej czynności kąt zawarty pomiędzy ramieniem biegunowym a wodzącym mieści się w zakresie 30°–150°*.

Takie wypowiedzenia są mało klarowne, a często też niepoprawne, np. *W trakcie rozmowy kwalifikacyjnej pamiętając o mowie ciała możesz wywrzeć pozytywne wrażenie, otrzymując na koniec propozycję pracy*.

Odbiór treści podręcznika zakłóca, oprócz błędów stylistycznych, niespójność formalna, semantyczna i pragmatyczna zarówno tekstu informacyjnego, jak i zadań<sup>3</sup>. W podręcznikach nierzadko zamieszczane są teksty, w których autor nie zaznacza (np. za pomocą wskaźników nawiązania) logicznych związków między poszczególnymi wypowiedziami; układają się one w zbiór nieuporządkowanych, oderwanych od siebie wiadomości. Czasami spotykamy zestawione obok siebie zdania ze sobą sprzeczne, np. pierwsze zdanie zawiera informację: *Średniowiecze nie było przepojone duchem wojny*, a w następnym czytamy, że *wyprawy wojenne trwały od wiosny do jesieni*, i dalej: *elitę społeczną tworzyli wojownicy*<sup>4</sup>; por. też:

*Walory kulturowe to wytwory działalności człowieka, a także możliwość kontaktu z ciekawymi ludźmi. Obejmują zabytki architektury (kościół, pałace, zamki, muzea), dzieła sztuki (malarstwa, rzeźby), obiekty archeologiczne, a także miejsca sławnych bitew. Do niematerialnych form dziedzictwa kulturowego zalicza się tradycje, obrzędy, sztuki widowiskowe, język, gwarę. Dziedzictwo kulturowe stanowi dorobek poprzednich pokoleń i jest ważnym źródłem naszej tożsamości.*

<sup>3</sup> Problem spójności tekstów edukacyjnych (wśród nich podręczników) wymagałby odrębnego opracowania i odwołania się do publikacji tekstologicznych, por. np. J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA: *Tekstologia*. Warszawa 2009.

<sup>4</sup> Por. artykuł recenzyjny ANNA PANER w: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T. VIII. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2010, s. 69–74.

W analizowanych podręcznikach dostrzegłyśmy również takie segmenty, w których – oprócz niewłaściwego układu zdań – występowały błędy wyrazowe i stylistyczne (wielosłowie), por.

*Dzięki tym przemianom państwo polskie stało się zdolne do trwałego istnienia i współpracy oraz współzawodniczenia z innymi państwami Europy. Przemiany te zakończyły się w czasach panowania Mieszka I, dlatego nazywamy go budowniczym państwa polskiego.*

Zauważyłyśmy, że w podręcznikach brakuje także powiązania między treściami poszczególnych rozdziałów, np. występują tam powtórzenia tych samych lub podobnych sformułowań z wcześniejszych segmentów podręcznika, ale bez sygnalizowania (np. za pomocą zwrotów *Powtórzmy...*, *Przypomnijmy, że...*, *Jak już wiecie...*), że są one ponownie przywołane. Takie usterki być może są wynikiem niskiej świadomości autorów podręcznika, że tekst wymaga uspoźnienia zarówno wewnątrz rozdziałów, jak i między nimi.

## BŁĘDY SŁOWNIKOWE I FRAZEOLOGICZNE

W analizowanych podręcznikach pojawiają się konstrukcje pleonastyczne i tautologie, np. *kreatywny i twórczy, względy gospodarcze i ekonomiczne, tylko i wyłącznie, obligatoryjny obowiązek, kontynuowała dalej, trzeba nadal kontynuować, aktywne uczestnictwo, wzajemne relacje, potencjalne możliwości, eksport za granicę, całkowita zgoda, w tym okresie czasu, oddziaływać wzajemnie na siebie, autentycznie prawdziwy*.

Sporadycznie występują błędy świadczące o nierozróżnianiu zakresów znaczeniowych wyrazów, np. *myślistwo i polowanie*, por. *Rdzenni Amerykanie zdobywali pokarm, zajmując się zbieractwem dzikich owoców, myślistwem na drobną zwierzynę i poławianiem ryb*. Do błędów wyrazowych trzeba też zaliczyć wyrażenia utożsamiające typu: *język sztuki, czyli plastyczne środki wyrazu*.

Niekiedy dochodzi do utożsamienia form podobnych pod względem morfologicznym i fonetycznym, np. *odporność kości* (zamiast: *oporność*), *nasienia fasoli, nasienia grochu* (zamiast: *nasiona*; mianownik liczby mnogiej).

W podręcznikach daje o sobie znać obserwowana też w tekstach prasowych i publicystycznych tendencja do używania wyrazów i wyrażeń modnych, np. *strategia, problem, posiadać* (zamiast *mieć*), *prezentować / prezentacja, kreować* (i wyrazy pokrewne), *w tym temacie, asortyment, monitorować, komponent, konstruktywny, dedykowany* (zamiast *przeznaczony*). Czasami dochodzi przy tym do naruszenia łączliwości semantycznej wyrazów, por. *Królowie Sparty opiekowali się wróżbiarstwem; obozy natychmiastowej zagłady; wybitnie wilgotny klimat; dżdżownice są najważniejszymi twórcami gleby; doświadczać wiedzy i wzruszeń; pogłębić i usystematyzować aspekt; podważać radość życia; wybór strategii rozrodczych przez zwierzęta lub rośliny, zwierzęta opracowują strategię*. Naruszenie łączliwości

w wyrażeniach typu: *ogólny wygląd lasów, czyli fizjonomia lasów, instynkt ujarzmiania przyrody*, ma konsekwencje nie tylko stylistyczne, ale i logiczne.

Z zadowoleniem stwierdzamy, że najnowsze podręczniki (wydane po roku 2019) odznaczają się poprawnością frazeologiczną – rzadko pojawiają się w nich błędy polegające na użyciu frazeologizmów w złym kontekście, defrazeologizacji stałych połączeń wyrazowych lub skrzyżowaniu (kontaminacji) dwóch związków frazeologicznych, np.

*Preparatów nie można oglądać gołym okiem; Jakie czynności życiowe pełnią rośliny?; świątynia pełniła rolę [...] szkoły kształcącej pisarzy; Polacy rozegrali pojedynek [...]; [...] jest to w każdym bądź razie zjawisko bardzo niepokojące.*

## BŁĘDY SKŁADNIOWE I FLEKSYJNE

Wykroczenia przeciw normie gramatycznej są w podręcznikach mniej częste niż przeciw normie stylistycznej. Błędy składniowe występują rzadziej w podręcznikach do kształcenia ogólnego, częściej natomiast w podręcznikach do kształcenia zawodowego. Odzwierciedlają się w nich tendencje, które można obserwować we współczesnej polszczyźnie<sup>5</sup>. Na przykład po orzeczeniach zaprzeczonych bywa używana forma biernika zamiast dopełniacza, por. *Nie można tolerować takie zachowanie, [...] by przyszłe pokolenia nie bały się brać swój los we własne ręce*. Pojawiają się też błędy w zakresie stosowania wyrażen przyimkowych, por. *Przy pomocy mapy (zamiast za pomocą mapy) określ położenie geograficzne Twojej miejscowości* (ten typ błędu składniowego jest powszechny nie tylko w podręcznikach, ale także w tekstach publicystycznych i urzędowych). Kłopoty sprawia również dobór przyimków *w* i *na* w wyrażeniach, por. *Na hali produkcyjnej nie powinny przebywać osoby tam niezatrudnione*. Zdarzają się ponadto uchybienia w strukturze zdania, m.in. elipsy, błędy w stosowaniu wskaźników zespolenia, naruszenia związku rządu i zgody, np.

*Aby opanować i świadomie używać mimiki i gestów, należy je ćwiczyć; W czasie oraz po wykonaniu pomiaru [...]; Dom jest zarówno miejscem pracy, wypoczynku oraz wykonywania codziennych czynności, jak spożywanie posiłków; Nie można tolerować takie zachowanie; Obok szafy, w pomieszczeniu tym powinien znajdować się zlewozmywak, stół ze sterylizatorem ultrafioletowym oraz umywalka; Według rodzaju surowca wyodrębnić się [...]; Tron objęli książęta normandzkie.*

<sup>5</sup> Por. m.in. Język polski – między tradycją a współczesnością. Księga jubileuszowa z okazji stulecia Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego. Pod red. E. MEYNARCYK, E. HORYŃ i P. ŻMIGRODZKIEGO. Kraków 2021; Bogactwo współczesnej polszczyzny. Pod red. P. ŻMIGRODZKIEGO i S. PRZĘCZEK-KISIELAK. Kraków 2014; K. OZÓG: *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2007; *Język trzeciego tysiąclecia III*. Tom I: *Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny*. Red. G. SZPIŁA. Kraków 2005; A. MARKOWSKI: *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa 2005; H. JADACKA: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2005; *Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju*. Red. S. DUBISZ, S. GAJDA. Warszawa 2001.

Do dwuznaczności lub niejasności wypowiedzi prowadzą częste błędy w zakresie szyku składników zdania, por.

*Poniżej przedstawiono przykładowy wzór świadectwa pracy wystawionego przez pracodawcę pracownikowi, z którym został rozwiązany stosunek pracy po uprzednim trzymiesięcznym okresie wypowiedzenia na skutek likwidacji stanowiska; Przy wykonywaniu pracy wymagającej stale pozycji siedzącej lub chodzenia należy zapewnić pracownikowi możliwość odpoczynku w pobliżu miejsca wykonywania pracy w pozycji siedzącej; Geografowie do przedstawiania np. zróżnicowania warunków klimatycznych w ciągu roku na danym obszarze posługują się zwykle kalendarzowymi porami roku; Potencjał intelektualny pochłania pościg za aktualnym stanem wiedzy.*

Dwuznaczność jest też spowodowana kondensowaniem treści w jednym zdaniu złożonym z podrzędnym rozwijającym (zamiast przekazania jej w dwuzdanowej wypowiedzi), por. *Każdy z nas powinien się też ubierać stosownie do pogody, w czym pomagają nam prognozy pogody.*

Sporadycznie w podręcznikach występują błędy fleksyjne. Dotyczą one rzeczowników kategorii *singularia tantum*, odmiany rzeczowników pochodzenia obcego zakończonych na *-o*, *-um*, repartycji końcówek *-a*-*u* dopełniacza liczby pojedynczej rodzaju męskiego, por. np. *ptactwa mają siedliska, perfum stosujemy z umiarem, pamiętać o autocascu, środowisko życia glona, charakterystyczne cechy skrzypta, pokonanie garba, potrzeba tuninga mechanicznego*. Równie rzadko zdarzają się błędy fleksyjne polegające na nieodmienianiu imion bądź nazwisk, np. *pistolet maszynowy konstrukcji Hugo* (zamiast *Hugona*) *Schmeissera*; *Kim jest Anna Karenin?* (zamiast *Karenina*); *choroba Heine-Medina* (zamiast *Heinego-Medina*); *Dziś wiele szkół nosi imię Tadeusza Kościuszko* (zamiast *Kościuszki*).

## POPRAWNOŚĆ ORTOGRAFICZNA I INTERPUNKCYJNA

Błędy ortograficzne są w podręcznikach bardzo rzadkie, jednak niektóre się powtarzają, przede wszystkim niepoprawne zapisy ortogramów motywowanych zasadą konwencjonalną. Najczęstsze spośród błędów ortograficznych dotyczą pisowni łącznej i rozłącznej (np. zapisu przedrostków *ultra-*, *super-*, *auto-*, por. *ultra nowoczesny, ultra mocny, super trwała, super skręt, auto przekaz, auto serwis, auto servis*); pisowni zestawień, w których pierwszy człon jest przysłówkiem, a drugi imiesłowem przymiotnikowym lub przymiotnikiem określanym przez ten przysłówek (np. *nowoutworzony, nowowprowadzony, nowoprzyjęci, małowydajny, świeżomalowany, wysokowykwalifikowany*), zapisu skrótów i skrótowców (*w/w, w.w., j/w, j.w., w/g, Nr, Dz.Ust. Nr, W-wa, K-ków*), pisowni z łącznikiem lub bez łącznika (np. *oczy zielono-szare, oczy niebiesko-szare, kosmetyki kolorowe-upiększające, lodówkozamrażarka, turbo-sprężarka*), użycia wielkich bądź małych liter (np. *w Piecach akumulacyjnych z rdzeniem stałym; święta wielkanocne, Zielone Płuca Polski* [o Warmii i Mazurach], *Grecki kupiec, Azja wschodnia*), pisowni *nie* z różnymi



częściami mowy (np. *nie wykonanie, nie przestrzeganie, nie robotnik, nie dowiedzieć, nie adekwatny*) oraz zakończeń *-i, -ii, -ji* (np. *na lini cięcia, wymaga to akceptacji klienta*).

Podręczniki nie są też wolne od błędów literowych, świadczących o niestarannej korekcie tekstu (np. *potrzebne, koalim, rzesza, odechowe*). Błędy graficzne mają niekiedy konsekwencje gramatyczne lub ortograficzne, np. *Urządzeniami służącym* [zamiast: *służącymi*] *do wbijania pali* [...] *są kafary, Rządsko spotyka sie...*, *Przyciąć pod katem* [zamiast: *pod kątem*], *Wystarczy jeden lir...* [zamiast: *litr*], *neandertańczyk* zamiast *neandertalczyk*, *taksonomocznej* zamiast *taksonomicznej*, *Wilanowice* zamiast *Wilamowice*, *Mercedes Benc* zamiast *Mercedes Benz*.

Znacznie częściej niż błędy w zapisie występują w analizowanym materiale błędy interpunkcyjne. Zauważone w podręcznikach do różnych przedmiotów uchybienia polegają przede wszystkim na: braku właściwego znaku interpunkcyjnego, zwłaszcza przecinka oraz kropki; zbędnym użyciu znaku interpunkcyjnego, najczęściej przecinka; użyciu niewłaściwego znaku interpunkcyjnego (zazwyczaj dwukropka, średnika, myślnika). Do powszechnych błędów interpunkcyjnych należy ignorowanie przecinka bądź przecinków w wypowiedzeniach z imiesłowowymi równoważnikami zdania, np.

*Analizując treści tabeli stratygraficznej uzasadnij słuszność podziału dziejów Ziemi na ery; Posługując się mapami „Ocean Atlantycki” i „Ocean Spokojny” z atlasu geograficznego odszukaj wymienione w tabeli rowy oceaniczne.*

Czasem przecinek, wstawiony w niewłaściwym miejscu, rozdziela grupę orzeczenia, por. *Korzystając, z mapy zamieszczonej na końcu podręcznika lub Atlasu, wpisz w odpowiednie miejsca* [...]. Obserwujemy też liczne błędy interpunkcyjne w podpisach pod ilustracjami, w tym brak konsekwencji w stosowaniu znaków przestankowych. Błędy w przestankowaniu występują w poleceniach do ćwiczeń, nawet w takich zadaniach, w których uczeń ma uzupełnić informacje.

Często w tekstach informacyjnych w podręczniku można zauważyć nierozdzielanie przecinkiem zdań wtrąconych podrzędnych przydawkowych. Do utrudnień w odbiorze treści prowadzi z kolei nadużywanie wstawek nawiasowych z umieszczonymi tam, oprócz koniecznej informacji o wymowie obcego nazwiska, dopowiedzeniami: *Na tej ilustracji amerykański przemysłowiec Dawid Rockefeller (czyt. rokefeler) król nafty (właściciel największych koncernów naftowych a zarazem gospodarczych) trzyma w dłoni Biały Dom (siedzibę prezydenta USA, symbol władzy), a Kapitol (siedziba Kongresu) jest przytłoczony przez kominy i szyby naftowe.*

Zaznaczmy raz jeszcze: dobry podręcznik do każdego przedmiotu nauczania ma upowszechniać kulturę słowa, a więc nie powinien zawierać błędów językowo-stylistycznych, ortograficznych i interpunkcyjnych, ma również zapobiegać ich powstawaniu i uczyć odpowiedzialności za słowo.



## PODSUMOWANIE

W publikacji staraliśmy się poruszyć najważniejsze kwestie związane z językowo-stylistycznym ukształtowaniem podręcznika szkolnego na tle funkcji dydaktycznych, które ma on spełniać. Odwołując się do rezultatów prowadzonych przez nas od wielu lat badań, a także do publikowanych wyników prac badawczych innych autorów, zmierzaliśmy do syntetycznego ujęcia zagadnień. Problemy językowe omawialiśmy w kontekście funkcji, jakie spełniają różne komponenty podręcznika. Funkcje te odzwierciedlają się bowiem w języku i poprzez język. W toku analizy zwracaliśmy uwagę na walory tekstów podręcznikowych oraz na błędy w werbalnym przekazie treści informacyjnych, między innymi w wyjaśnianiu pojęć i terminów, w materiale ćwiczeniowym i zadaniach (pytaniach, poleceniach).

Interesowały nas również tytuły podręczników – ich różnorodność stylistyczna, struktura językowa oraz wartość motywacyjno-poznawcza. Uwzględniłyśmy ponadto problem komunikatywności podręczników, podejmowany już wcześniej przez innych badaczy. Zasługiwał on jednak na ponowne omówienie w związku z rozwojem technologii informatycznych i narzędzi badań, które pozwalają obecnie łatwo i obiektywnie ocenić przystawalność języka książki szkolnej do kompetencji odbiorcy (np. aplikacja Jasnopsis). Refleksji badawczej poddałyśmy też dialogowość podręczników, odwołując się do wcześniejszych wnikliwych analiz tego zagadnienia.

W opracowaniu zasygnalizowałyśmy potrzebę podjęcia szerszych prac badawczych nad spójnością tekstów edukacyjnych. Ponadto – naszym zdaniem – trzeba koniecznie przeanalizować w różnych podręcznikach komponent ikonoczno-edytorski, zwłaszcza jego zharmonizowanie z przekazem werbalnym.

Po przeprowadzonych badaniach porównawczych zauważamy, że poziom języka (poprawność językowo-stylistyczna, ortograficzna i interpunkcyjna) wydawanych ostatnio podręczników szkolnych zmienia się na korzyść. Zaważyły na tym, jak sądzimy, inicjowane przez instytucje oświatowe i naukowe przedsięwzięcia takie, jak: opublikowanie kryteriów oceny podręczników (z dowartościowaniem w nich aspektu językowego), przygotowanie przewodnika dla autorów i wydawców oraz wydawanie cyklicznie opinii o podręcznikach przez Komisję PAU do Oceny Podręczników Szkolnych.

Większej troski ze strony autorów podręczników wymaga nadal komunikatywność tekstów. Nadal też, choć nie we wszystkich podręcznikach, zastrzeżenia budzi dobór poleceń i pytań w komponencie zadaniowym oraz ich forma językowa.

Zdajemy sobie sprawę, że przygotowanie wartościowego merytorycznie, dydaktycznie i poprawnego językowo podręcznika wymaga od autorów czasu i współpracy ze specjalistami nie tylko z danej dyscypliny (obszaru wiedzy), lecz także z psychologami, pedagogami oraz nauczycielami, którzy z praktyki dydaktycznej znają potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży z poszczególnych etapów edukacyjnych. Podręczniki mają przecież wspomagać uczniów w ich wszechstronnym rozwoju osobowym.

Nasze opracowanie jest nie tylko ujętą problemowo relacją z badań nad językiem podręczników, ale także częściowo diagnozą stanu języka i stylu książek dla ucznia. Skłania zatem do sformułowania postulatów, które już okazjonalnie przekazywałyśmy w poszczególnych rozdziałach.

W dalszych badaniach nad podręcznikiem szkolnym warto dokładniej przyjrzeć się językowi podręczników dla klas I–III (do edukacji wczesnoszkolnej), gdyż – jak się wydaje – ich autorzy nie zawsze biorą pod uwagę ustalenia psychologów i psycholingwistów dotyczące rozwoju intelektualnego, poznawczego i językowego dziecka (np. myślenia pytajnego, mechanizmów pamięci graficznej i ortograficznej ważnych w nauce czytania i pisania). Badaniami trzeba by też objąć – nieuwzględnione przez nas – podręczniki do nauczania języków obcych oraz coraz częściej używane e-podręczniki.

Mamy nadzieję, że wynikami naszych analiz zainteresują się instytucje odpowiedzialne za poziom merytoryczny i dydaktyczny podręczników szkolnych, a przede wszystkim autorzy i wydawcy książek dla ucznia, nauczyciele i studenci specjalności nauczycielskiej.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBAŃSKI L.: *Zabawa w edukacji przedszkolnej*. Jelenia Góra 2018.
- AWRAMIUK E.: *Kształcenie językowe we współczesnych elementarzach*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 131–243.
- AWRAMIUK E.: *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białyłtok 2006.
- BARTMIŃSKI J., NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA S.: *Tekstologia*. Warszawa 2009.
- Bogactwo współczesnej polszczyzny*. Pod red. P. ŻMIGRODZKIEGO i S. PRZĘCZEK-KISIELAK. Kraków 2014.
- BORTNOWSKI S.: *Warsztaty dziennikarskie*. Warszawa 1999.
- CHLEBDA W.: *Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne*. Opole 2005.
- CZEREPOWICKA M.: *Możliwości zastosowania narzędzia do pomiaru zrozumiałości tekstu Jasnopis w praktyce szkolnej*. „Prace Językoznawcze” 2016, nr 4, s. 5–17.
- DAKOWSKA M.: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa 2001.
- DATA K., HORWATH E.: *Mów i pisz po polsku – tytuły podręczników gimnazjalnych do języka polskiego*. W: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2009, s. 436–447.
- DATA K.: *Co, dla kogo, o czym? Tytuły podręczników języka polskiego dla obcokrajowców*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2008, s. 501–510.
- DATA K.: *Wyliczanki dziecięce w kontekście kulturowym*. „Język a Kultura” 2012, t. 23, s. 335–342.
- DAWIDZIAK-KŁODCZANA M.: *O funkcjach tytułów prac naukowych z zakresu językoznawstwa*. „Roczniki Biblioteczne” 2015, t. 59, s. 125–139.
- DĄBROWSKA A.: *Młodzież wobec przemian kultury pisma – kompetencja tekstotwórcza nastolatków w świetle badań własnych*. „Podstawy Edukacji” 2019, t. 12.: *Język w edukacji – edukacja językowa*, s. 139–153.
- DĘBICKA A.: *Podręcznik szkolny a współczesne wymagania edukacyjne*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*. Pod red. J. RODZOŚ, P. WOJTAŃOWICZA. Lublin 2009, s. 21–26.
- DUSZAK A.: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Kraków 1998.
- FRAS J.: *Dziennikarski warsztat językowy*. Wrocław 2005.
- GAJDA S., SŁODZIŃSKA A.: *Struktura językowa podręcznika*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj – dziś – jutro*. Praca zbiorowa pod red. B. CHRZĄSTOWSKIEJ. Poznań 1991, s. 117–135.
- GAJDA S.: *Dialogowość tekstów naukowych*. Opole 1988.
- GAJDA S.: *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa 1982.
- GAJDA S.: *Styl naukowy*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2.: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1993, s. 180–183.
- GAJDA S.: *Styl naukowy*. W: *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Red. E. MALINOWSKA, J. NOCOŃ, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK. Kraków 2013, s. 61–70.

- GAJDA S.: *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole 1990.
- GAJDA S.: *Współczesna polszczyzna naukowa. Język czy żargon?* Opole 1990.
- GAŚSIÓREK K., KRZYŻYK D., SYNOWIEC H.: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010.
- GAŚSIÓREK K.: *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”*. T. 10. Red. L. GIŁOWA i E. POLAŃSKI. Katowice 1990, s. 125–145.
- GAŚSIÓREK K.: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*. Praca zbiorowa pod red. B. CHRZĄSTOWSKIEJ. Poznań 1991, s. 137–145.
- GAŚSIÓREK K.: *Teksty edukacyjne z zakresu wiedzy o języku i ich znaczenie dla kształcenia językowego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. W: *Język a Edukacja 1: Kształcenie językowe*. Red. J. NOCOŃ, B. SKOWRONEK. Opole 2012, s. 119–132.
- GAŚSIÓREK K.: *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 97–108.
- GRUSZCZYŃSKI W., OGRONICZUK M.: *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*. Warszawa 2015.
- ILUK J.: *Wpływ czytelności tekstów edukacyjnych na efektywność nauczania w warunkach szkolnych*. „Kształcenie Językowe” 2012, nr 10, s. 73–89.
- JADACKA H.: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2005.
- Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*. Red. W. GRUSZCZYŃSKI, M. OGRONICZUK. Warszawa 2015.
- Język polski – między tradycją a współczesnością. Księga jubileuszowa z okazji stulecia Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego*. Pod red. E. MŁYNARCZYK, E. HORYŃ i P. ŻMI-GRODZKIEGO. Kraków 2021.
- Język trzeciego tysiąclecia III*. Tom I: *Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny*. Red. G. SZPILA. Kraków 2005.
- KAMPER-WAREJKO J., KAPROŃ-CHARZYŃSKA I.: *Terminy metalingwistyczne w świadomości uczniów klas trzecich – na przykładzie nazw części mowy*. „Białostockie Archiwum Językowe” 2017, nr 17, s. 71–91.
- KASTORY A.: *Dotychczasowy dorobek Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych – próba bilansu za lata 2001–2017*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2017, t. XV, s. 9–14.
- KAWAFIS K.: *Jeżeli do Itaki wybierasz się w podróż... Wiersze wybrane w przekładzie Antoniego Libery*. Kraków 2011, s. 41–42.
- KAWKA M.: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia językowe*. Kraków 1999.
- KAWKA M.: *Komunikowanie wizualne w podręczniku*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2011, t. IX, s. 39–54.
- KAWKA M.: *Napisz, powiedz, przeczytaj! Wykładowki gatunkowe podręcznika jako wypowiedzi dydaktycznej*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2002, s. 553–558.
- KAWKA M.: *O dwóch strategiach dyskursywnych w podręcznikach szkolnych*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2016, t. XIV, s. 25–36.
- KOJS W.: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym: analiza operatorów*. Katowice 1994.
- KOJS W.: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975.

- KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA D.: *Od podręcznika drukowanego do elektronicznego. Koncepcja dydaktyczna szkolnego podręcznika historii w Polsce i próby jej modernizacji w drugiej połowie XX i na początku XXI wieku*. „Klio” 2012, nr 2, s. 77–92.
- KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA D.: *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*. Poznań 2001.
- KOSZEWSKA B.: *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*. Warszawa 1973.
- KOWALIKOWA J., SYNOWIEC H.: *Wiązanie treści językowych z literacko-kulturowymi. Przesłanki i dylematy*. W: *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*. Red. Z. URYGA, R. JEDLIŃSKI, M. SIENKO. Kraków 2007, s. 10–19.
- KOWALIKOWA J.: *Dobry podręcznik szkolny*. W: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T VII. Red. G. CHOMICI. Kraków 2009, s. 11–15.
- KOWALIKOWA J.: *Jak się mówi i pisze w szkole? Szkic do pejzażu dydaktycznego szkolnych odmian języka*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. SYNOWIEC przy współudziale M. KUBAREK. Katowice 2013, s. 9–23.
- KOWALIKOWA J.: *Nauczyciel polonista jako autor materiałów dydaktycznych*. W: *Edukacja w języku – język w edukacji. Wybór pism Profesor Jadwigi Kowalikowej z lat 1992–2020*. Red. M. PACHOWICZ, K. CHOIŃSKA. Tarnów 2022, s. 363–382.
- KOWALIKOWA J.: *O wspólnych osiągnięciach autorów podręczników do kształcenia językowego w „szkole środka”, czyli konkretyzowanie, dopowiadanie, porządkowanie i poszukiwanie wykładników „gimnazjalności”*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. KOŚĘTKA, Z. URYGA. Kraków 2002, s. 48–59.
- KOWALIKOWA J.: *Podręcznik szkolny z perspektywy autora*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 71–80.
- KOWALIKOWA J.: *Treść i struktura a funkcje podręcznika*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2017, t. XV, s. 33–42.
- KRASOWICZ-KUPIS G.: *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin 2004.
- KRZYŻYK D., SYNOWIEC H.: *Z badań nad związkami frazeologicznymi z komponentami nazw barw w języku uczniów (wynik badań i propozycje dydaktyczne)*. W: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pacy naukowej*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2009, s. 133–145.
- KRZYŻYK D., SYNOWIEC H.: *Podręcznik szkolny – pomoc czy przeszkoda w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności (komunikatywność i funkcjonalność)?* W: *Oblicza polszczyzny*. Red. A. MARKOWSKI, R. PAWELEC. Warszawa 2012, s. 91–104.
- KRZYŻYK D., SYNOWIEC H.: *Kształcenie kultury komunikacji (z uwzględnieniem polszczyzny potocznej) – refleksje wokół podręczników szkolnych*. W: *Kultura komunikacji potocznej w językach słowiańskich*. Pod red. A. PIOTROWICZ, M. WITASZEK-SAMBORSKIEJ, K. SKIBSKIEGO. Poznań 2018, s. 147–158.
- KRZYŻYK D., SYNOWIEC H.: *O niektórych błędach i trudnościach składniowych w pisemnych wypowiedziach licealistów*. W: *Kształtowanie się wzorów i wzorców językowych*. Red. A. PIOTROWICZ, K. SKIBSKI, M. SZCZYSZEK. Poznań 2009, s. 119–132.
- KRZYŻYK D., SYNOWIEC H.: *Tytuły podręczników do kształcenia polonistycznego – ich formuły i funkcje*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2017, t. XV, s. 43–58.
- KRZYŻYK D.: *Frazeologizmy o rodowodzie mitologicznym piętą Achillesa gimnazjalistów? Wyniki badań*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole (teoria i praktyka)*. Red. H. SYNOWIEC przy współudziale M. KUBAREK. Katowice 2013, s. 170–188.

- KRZYŻYK D.: *Kompetencje tekstotwórcze absolwentów szkół ponadgimnazjalnych (na podstawie analizy rozprawek maturalnych)*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2017, t. 27, s. 163–192.
- KRZYŻYK D.: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2015, t. XIII, s. 61–79.
- KRZYŻYK D.: *Podręcznik szkolny*. W: *Pedagogika szkolna*. Red. D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA przy współpracy A. ZOK-SMOŁY. Katowice 2014, s. 69–95.
- KRZYŻYK D.: *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pisemnych pracach maturalnych*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. KOPEĆ, Z. SIBIGA. Rzeszów 2010, s. 149–163.
- KRZYŻYK D.: *Znajomość zwiazków frazeologicznych o rodowodzie mitologicznym (na podstawie badań wśród studentów)*. W: *Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie*. Red. K. OZÓG. Rzeszów 2009, s. 134–141.
- KUCHARSKA M.: *Funkcje szkolnych podręczników geografii*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*. Pod red. J. RODZOŚ, P. WOJTANOWICZA. Lublin 2009, s. 127–132.
- KUCZYŃSKI J.: *Najczęściej powtarzające się błędy w podręcznikach szkolnych do fizyki*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2014, t. XII, s. 33–46.
- KUPISIEWICZ C., MATULKA Z.: *Nowoczesny podręcznik. Problemy, propozycje, badania*. „Studia Pedagogiczne” 1976, t. XXXVI, s. 5–14.
- KUPISIEWICZ C.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1988.
- KURCZAB H.: *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*. Rzeszów 1993.
- KUSZAK K.: *Poważna rola niepoważnych rymowanek. Zabawa (gra) słowna w literaturze dla dzieci – jej wartość edukacyjna*. „Studia Edukacyjne” 2016, nr 40, s. 89–112.
- LABOCHA J.: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL, J. OZDŻYŃSKI. Kraków 1997, s. 31–37.
- LABOCHA J.: *Odbiorca w tekście i wypowiedzi*. W: *Styl a tekst*. Red. S. GAJDA. Opole 1996, s. 55–60.
- LABOCHA J.: *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*. Kraków 2008.
- LICIŃSKA D.: *Zadania dydaktyczne w nauczaniu geografii – teoria i praktyka*. Warszawa 1990.
- ŁOBOS A.: *Czytelność tekstu w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki w szkole podstawowej*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. SYNOWIEC przy współpracy M. KUBAREK. Katowice 2013, s. 202–219.
- ŁOBOS A.: *Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych. Analiza lingwistyczno-statystyczna*. Katowice 2018.
- MARKOWSKI A.: *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa 2005.
- MATYJASZCZYK-ŁOBODA O.: *Prosty język jako narzędzie do adaptacji tekstów na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego – przegląd badań*. „Oblicza Komunikacji” 2019, nr 11, s. 187–200.
- MAZURKIEWICZ A.: *Podręczniki. Budowa, typy i funkcje*. W: *Polonistyczna dydaktyka ogólna*. Pod red. J. FISZBAK. Łódź 2019, s. 365–380.
- MOSIEK T.: *Podręczniki 2000/01. Raport*. Tom VI z serii „Raporty”. Warszawa 2000.
- NIEMIĘRKO B.: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1991.
- NIEMIĘRKO B.: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa 1999.



- NOCOŃ J.: *Autor tekstu i autor w tekście dydaktycznym*. W: *Język i styl twórcy w kręgu badań współczesnej humanistyki*. Red. K. MAĆKOWIAK, C. PIĄTKOWSKI. Zielona Góra 2009, s. 247–255.
- NOCOŃ J.: *Dialogizacja tekstu monologicznego w dyskursie dydaktycznym (na przykładzie podręcznika szkolnego)*. W: *Oblicza komunikacji. Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*. T. 2. Red. J. KAMIŃSKA-SZMAJ, T. PIEKOTA, M. ZAŚKO-ZIELIŃSKA. Kraków 2006, s. 977–951.
- NOCOŃ J.: *Dialogowość podręczników szkolnych*. W: *Kształcenie porozumiewania się*. Red. S. GAJDA, J. NOCOŃ. Opole 1994, s. 179–183.
- NOCOŃ J.: *Jak w podręcznikach do języka polskiego „rozmawia się” z uczniem*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 15–28.
- NOCOŃ J.: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009.
- NOCOŃ J.: *Polecenia dydaktyczne w podręcznikach do nauki o języku*. W: *Styl a tekst*. Red. S. GAJDA, M. BALOWSKI. Opole 1996, s. 285–292.
- NOCOŃ J.: *Polecenia i pytania w podręcznikach nauki o języku*. Opole 1997.
- NOCOŃ J.: *Strategie interakcyjne w dyskursie dydaktycznym (na przykładzie podręcznika szkolnego)*. W: *Style konwersacyjne*. Red. B. WITOSZ. Katowice 2006, s. 226–237.
- NOCOŃ J.: *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*. W: *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Red. E. MALINOWSKA, J. NOCOŃ, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK. Kraków 2013, s. 111–139.
- NOCOŃ J.: *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*. W: *Odmiany stylowe polszczyzny dawniej i dziś*. Red. U. SOKÓLSKA. Białystok 2011, s. 187–200.
- NOCOŃ J.: *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*. W: *Język a edukacja 3. Świadomość językowa*. Pod red. J. NOCOŃ, A. TABISZ. Opole 2014, s. 159–174.
- NOCOŃ J.: *Wpływ nowych mediów na architekturę tekstu dydaktycznego*. W: *Teksty kultury 2. Oblicza komunikacji XXI wieku*. Red. J. MAZUR, M. RZESZUTKO-IWAN. Lublin 2006, s. 279–299.
- NOWAK E.: *Przegląd wybranych metod i narzędzi badań podręczników*. „Pedagogika Pracy” 1989, nr 15, s. 23–34.
- NOWAK P.: *Wybrane problemy efektywności polskich czasopism naukowych z dziedziny humanistyki*. Poznań 2000.
- Nowoczesny podręcznik. Problemy, propozycje, badania*. Red. C. KUPISIEWICZ, Z. MATULKA. Wrocław 1976.
- OKOŃ W.: *Funkcje i treść podręczników szkolnych*. W: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, s. 292–306.
- OKWIECIŃSKA A.: *Wskaźniki czytelności podręczników dla szkół ponadpodstawowych a wskaźniki czytelności wypowiedzi uczniowskich na tle porównawczym*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 109–127.
- „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2011–2018, t. 9–16.
- OŻÓG K.: *Nowe czasy – nowy język polski*. „Sofia” 2008, nr 8, s. 321–328.
- OŻÓG K.: *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2007.
- OŻÓG K.: *Współczesna polszczyzna a postmodernizm. Zachowania językowe młodzieży*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2012, nr 4, s. 14–22.
- PACHOWICZ M.: *Leksyka młodzieży. Tradycja, rozwój, kreatywność*. Kraków 2018.

- PANER A.: *Wieki średnie w podręczniku dla szkół ponadgimnazjalnych*. W: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T. VIII. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2010, s. 69–74.
- PARNOWSKI T.: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976.
- PISAREK W.: *Frekwencja wyrazów w prasie: wiadomości, komentarze, reportaże*. Kraków 1972.
- PISAREK W.: *Jak mierzyć zrozumiałość tekstu*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1969, nr 4, s. 35–48.
- PISAREK W.: *Jak mierzyć zrozumiałość tekstu*. W: IDEM: *O mediach i języku*. Kraków 2007, s. 245–262.
- PISAREK W.: *Poznać prasę po nagłówkach. Nagłówek wypowiedzi prasowej w oświetleniu lingwistycznym*. Kraków 1967.
- PISAREK W.: *Recepty na zrozumiałość wypowiedzi*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1966, nr 2/3, s. 44–53.
- PISAREK W.: *Retoryka dziennikarska*. Kraków 1970.
- PISAREK W.: *Tytuł utworu swoistą nazwą własną*. „Zeszyty Naukowe” WSP w Katowicach. „Prace Językoznawcze” 1966, nr 3, s. 67–81.
- PISARKOWA K.: *Wyliczanki polskie*. Kraków 2013.
- POLAŃSKI E.: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.
- Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju*. Red. S. DUBISZ, S. GAJDA. Warszawa 2001.
- POŁTURZYCKI J.: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1996.
- Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. Red. G. CHOMICKI. Kraków 2002–2010, t. I–VIII.
- Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia i nowe perspektywy*. Red. B. BOKUS, G.W. SHUGAR. Tłum. E. HAMAN, M. HAMAN, M. HERNIK, J. RĄCZASZEK-LEONARDI M. STAROŃ, J. SUCHECKI, A. TARŁOWSKI. Gdańsk 2007.
- RITTEL T.: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków 1994.
- RITTEL T.: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*. Kraków 1994.
- RODZOŚ J.: *Przedmowa*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*. Pod red. J. RODZOŚ, P. WOJTANOWICZA. Lublin 2009, s. 7–8.
- RODZOŚ J.: *Słowo w podręczniku szkolnym*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*. Pod red. J. RODZOŚ, P. WOJTANOWICZA. Lublin 2009, s. 27–38.
- ROTT D.: *Zasady dopuszczania do użytku podręczników szkolnych. Stan prawny – nowe wyzwania – propozycje zmian*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2011, t. IX, s. 15–38.
- Różnice leksykalne między stylami funkcjonalnymi polszczyzny pisanej. Analiza statystyczna na materiale słownika frekwencyjnego*. Red. I. KAMIŃSKA-SZMAJ. Wrocław 1990.
- RYPEL A.: *Funkcja aksjologiczna języka a funkcja wychowawcza podręczników szkolnych*. W: *Język, społeczeństwo, wartości*. Red. E. LASKOWSKA, I. BENENOWSKA, M. JARACZ. Bydgoszcz 2008, s. 377–387.
- RYPEL A.: *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego (na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010)*. Bydgoszcz 2012.
- RYPEL A.: *Retoryczne strategie komunikacyjne w wybranych podręcznikach do nauczania religii w szkole podstawowej*. W: *Język – szkoła – religia 4*. Red. M. CHMIEL, A. LEWIŃSKA. Pelplin 2009, s. 289–299.
- SADOŃ-OSOWIECKA T.: *Podręcznik geografii według wydawców, nauczycieli i uczniów a teoria dydaktyki*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*. Pod red. J. RODZOŚ, P. WOJTANOWICZA. Lublin 2009, s. 205–212.

- SERETNY A.: *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*. „LingVaria” 2006, nr 2, s. 87–98.
- SIGURD B.: *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. Warszawa 1975.
- SKOWRONEK B.: *Kształtowanie sprawności komunikacyjnej młodzieży na tle przemian współczesnej kultury i języka*. W: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*. Red. Z. URYGA, M. SIENKO. Kraków 2005, s. 66–75.
- SKRZYPCZAK J.: *Charakter i rola ilustracji w podręczniku szkolnym*. „Edukacja Medialna” 1999, nr 1, s. 4–10.
- SKRZYPCZAK J.: *Konstruowanie i ocena podręczników. Podstawowe problemy metodologiczne*. Poznań–Radom 1996.
- SKRZYPCZAK J.: *Podręcznik szkolny – wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowana*. Poznań 2003.
- SKRZYPCZAK J.: *Tak zwany „system organizacyjno-metodyczny” podręcznika i jego elementy*. „Edukacja Medialna” 1999, nr 2, s. 18–24.
- SKRZYPCZAK J.: *Wokół pojęcia modelu – wzoru podręcznika i jego odwzorowania (trochę teorii)*. „Edukacja Medialna” 1990, z. 3, s. 21–26.
- SKUDRZYK A., WARCHAŁA J.: *Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna*. W: *Studia Pragmalingwistyczne 3.: Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*. Red. J. PORAYSKI-POMSTA. Warszawa 2002, s. 277–284.
- SKUDRZYK A., WARCHAŁA J.: *Szkoła wobec nowych form dyskursu*. W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2006, s. 255–266.
- SKUDRZYK A.: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005.
- SKWARCZYŃSKA S.: *Wstęp do nauki o literaturze*. T. 1. Warszawa 1954.
- SŁODZIŃSKA A.: *Terminologia w podręcznikach szkolnych dla klasy III i IV szkoły podstawowej*. Opole 1993.
- SMAGOWICZ K.: *Niska jakość podręczników szkolnych i propozycje poprawy*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2015, t. XIII, s. 105–110.
- SOKÓLSKA U.: *Tytuły artykułów prasowych w czasopismach wędkarskich*. „Białostockie Archiwum Językowe” 2010, nr 10, s. 279–297.
- SPOREK P.: *Formuła edytorska ikonografii we współczesnych podręcznikach gimnazjalnych*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 367–380.
- STARZEC A.: *Sugestywność tytułów tekstów popularnonaukowych*. W: *Wariancja w języku*. Pod red. S. GAJDY. Opole 1991, s. 255–258.
- STARZEC A.: *Współczesna polszczyzna popularnonaukowa*. Opole 1999.
- STASIAK-ŚLIWIŃSKA M.: *Język popularnonaukowy w podręcznikach wydanych po 1999 roku*. W: *O trudnym łatwo*. Red. J. MIODEK, M. ZAŚKO-ZIELIŃSKA. Wrocław 2002, s. 159–165.
- STAWOWY E.: *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*. Kraków 1995.
- SYNOWIEC H.: *Frazeologia w wybranych podręcznikach gimnazjalnych a potrzeby językowe uczniów*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 20. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2009, s. 130–140.
- SYNOWIEC H.: *Język polski w szkole*. W: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysięcy*. Red. W. PISAREK. Kraków 1999, s. 115–127.
- SYNOWIEC H.: *O kształceniu językowym uczniów szkół polskich na Zaolziu*. W: *Eadem: Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*. Katowice 2013, s. 123–138.

- SYNOWIEC H.: *Podręcznik w pracy lekcyjnej*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1993/1994, z. 6, s. 62–73.
- SYNOWIEC H.: *Potoczność w wybranych podręcznikach kształcenia językowego*. W: *Potoczność a zachowania językowe Polaków*. Red. B. BONIECKA, S. GRABIAS. Lublin 2007, s. 49–59.
- SYNOWIEC H.: *Problemy frazeologii w kształceniu językowym uczniów*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2012, s. 285–297.
- SYNOWIEC H.: *Stan polszczyzny uczniów na tle przemian kulturowych i cywilizacyjnych*. W: *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*. Red. J. MAZUR, M. RZESZUTKO-IWAN. Lublin 2007, s. 105–114.
- SZARUGIEWICZ P.: *Schemat definicji pojęć i terminów gramatycznych w podręcznikach szkolnych do nauki o języku*. W: *Schemat w kształceniu literackim i językowym*. Red. H. WIŚNIEWSKA. Lublin 1986, s. 305–312.
- TRZCIEŃECKA-SCHNEIDER I.: *O miejsce logiki w nauczaniu szkolnym*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2015, t. XIII, s. 35–48.
- TRZCIEŃECKA-SCHNEIDER I.: *Przegląd argumentacji w polskich współczesnych podręcznikach szkolnych do różnych przedmiotów*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2016, t. XIV, s. 37–46.
- TRZCIEŃECKA-SCHNEIDER I.: *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.
- TRZYNADŁOWSKI J.: *Edytorstwo. Tekst, język, opracowanie*. Warszawa 1976.
- URYGA Z.: *Antynomie licealnego podręcznika literatury*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” 2016, t. XIV, s. 11–24.
- URYGA Z.: *Kryteria oceny podręczników do przedmiotu „język polski”*. „Polonistyka” 2007, nr 2, s. 6–10.
- URYGA Z.: *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*. W: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T. I. Red. A. STARUSZKIEWICZ, G. CHOMICKI. Kraków 2002, s. 15–25.
- URYGA Z.: *Współczesna generacja podręczników literatury dla gimnazjum*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. KOSĘTKA, Z. URYGA. Kraków 2002, s. 13–22.
- WALAT W.: *Podręcznik multimedialny. Teoria – metodologia – przykłady*. Rzeszów 2006.
- WANTUCH W.: *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*. Kraków 2005.
- Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Pod red. A. MIKOŁAJCZUK, J. PUZYŃNINY. Warszawa 2004.
- WILKOŃ A.: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice 2000.
- WOJTAK M.: *Gatunki prasowe*. Lublin 2004.
- WOLAŃSKI A.: *Siedem kanonów stylu komunikatywnego, czyli jak pisać, by czytano chętnie i powszechnie*. W: *Polszczyzna na co dzień*. Red. M. BAŃKO. Warszawa 2006, s. 1–27.
- WORONOWICZ W.: *Rozumienie przez uczniów tekstów a budowa podręcznika szkolnego*. Koszalin 1987.
- WÓJCICKA M.: *Tytuł a stylowo-gatunkowe zróżnicowanie tekstu*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio FF. Philologiae” 2006, t. 24, s. 113–146.

- WÓJTOWICZ J.: *Opanowanie przez uczniów liceum terminów zapożyczonych występujących w podręcznikach języka polskiego*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 11. Red. E. POLAŃSKI. Katowice 1991, s. 40–50.
- WÓJTOWICZ J.: *Terminologia zapożyczona w praktyce szkolnej liceum*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Red. L. GIŁOWA, E. POLAŃSKI. Katowice 1990, s. 108–124.
- WRONKOWSKA S., ZIELIŃSKI M.: *Problemy i zasady redagowania aktów prawnych*. Warszawa 1993.
- Z badań nad podręcznikiem szkolnym*. Red. B. KOSZEWSKA. Warszawa 1980.
- Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. PARNOWSKI. Warszawa 1973.
- ZARĘBINA M.: *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży*. W: „Socjolingwistyka 1. Polityka Językowa”. Pod red. W. LUBASIA. Katowice 1977, s. 98–107.
- ZBRÓG P.: *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego a potrzeby komunikacyjne uczniów*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w reformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 29–42.
- ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK D.: *Remediacja użytkowych gatunków wypowiedzi. Casus: „podręcznik”*. W: *W kręgu zagadnień semantyki i stylistyki tekstu*. Red. I. BLUMENTAL, A. PIASECKA. Łódź 2014, s. 357–364.
- ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK D.: *Wykłady ze stylistyki*. Warszawa 2008.
- ZELECKI A.: *Role i funkcje w nauczaniu historii*. Warszawa 1984.
- ZUJEW D. D.: *Podręcznik szkolny*. Tłum. J. ŻYGIEREWICZ. Warszawa 1986.
- ŻEBER-DZIKOWSKA I., BUCHCIC E.: *Podręcznik w nauczaniu-uczeniu się biologii w gimnazjum*. W: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*. Pod red. J. RODZOŚ, P. WOJTANOWICZA. Lublin 2009, s. 79–94.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U.: *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. KOŚĘTKA, Z. URYGA. Kraków 2002, s. 133–144.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U.: *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków 2005.

## SŁOWNIKI, ENCYKLOPEDIA

- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. IV. Red. T. PILCH. Warszawa 2005.
- Inny słownik języka polskiego PWN*. T. 1. i 2. Red. M. BAŃKO. Warszawa 2000.
- KOROLKO M.: *Słownik kultury śródziemnomorskiej w Polsce*. Warszawa 2004, s. 280–281.
- MARCISZEWSKI W.: *Mała encyklopedia logiki*. Wrocław 1988.
- MÜLDNER-NIECKOWSKI P.: *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa 2003.
- Nowy słownik gwary uczniowskiej*. Red. H. ZGÓLKOWA. Wrocław 2004.
- Popularny słownik języka polskiego*. Red. B. DUNAJ. Warszawa 2000.
- SKORUPKA S.: *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. T. 1. Warszawa 1989.
- Słownik terminologii medialnej*. Red. W. PISAREK. Kraków 2006.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*. Pod red. S. DUBISZA. T. 1–5. Warszawa 2003.
- Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Oprac. A. KŁOSIŃSKA, E. SOBOL, A. STANKIEWICZ. Warszawa 2005.
- Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. ŻMIGRODZKI. Online. wsjp.pl.
- ZAMAROVSKÝ V.: *Bogowie i herosi mitologii greckiej i rzymskiej*. Tłum. J. ILLG, L. SPYRKA, J. WANIA. Warszawa 2003.

**NETOGRAFIA**

- Był sobie człowiek.* [https://pl.wikipedia.org/wiki/By%C5%82\\_sobie\\_cz%C5%82owiek](https://pl.wikipedia.org/wiki/By%C5%82_sobie_cz%C5%82owiek).
- Fundacja Polskiego Godła Promocyjnego. <http://www.terazpolska.pl/pl/cele-fundacji>.
- GĄSIOREK K., HĄCIA A., KŁOSIŃSKA K., KRZYŻYK D., NOCŃ J., SYNOWIEC H.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii.* <https://www.gov.pl/web/edukacja/wzory-opinii-podrecznikow-dla-nowych-typow-szkol>.
- GĄSIOREK K., KRZYŻYK D., SYNOWIEC H.: *Język podręczników szkolnych.* Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2005–2007. [https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania\\_o\\_stanie\\_ochrony\\_j%C4%99zyka/2005-2007.pdf](https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania_o_stanie_ochrony_j%C4%99zyka/2005-2007.pdf).
- Jasnopis.* <https://www.jasnopis.pl/>.
- GĄSIOREK K., KRZYŻYK D., SYNOWIEC H.: *Język podręczników szkolnych do kształcenia zawodowego.* Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2008–2009. [https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania\\_o\\_stanie\\_ochrony\\_j%C4%99zyka/2008-2009.pdf](https://rjp.pan.pl/images/Sprawozdania_o_stanie_ochrony_j%C4%99zyka/2008-2009.pdf).
- MINISTERSTWO EDUKACJI I NAUKI: *Podsumowanie roku szkolnego 2020/2021.* <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20202021>.
- Porada językowa na temat użycia czasownika *posiadać*. [https://rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=219:posiada&catid=44&Itemid=208](https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=219:posiada&catid=44&Itemid=208).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 października 2019 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Dz. U. 2019, poz. 2013. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190002013/O/D20192013.pdf>.

## ANEKS

### KWESTIONARIUSZ DO OCENY PODRĘCZNIKA SZKOLNEGO – JEGO KOMPONENTÓW, FUNKCJI I JĘZYKA

#### STRUKTURA PODRĘCZNIKA I JEJ FUNKCJONALNOŚĆ

1. Czy koncepcja podręcznika jest czytelna?
2. Czy podręcznik ma funkcjonalną, przejrzystą i spójną kompozycję odzwierciedloną w spisie treści i układzie rozdziałów?
3. Czy tytuł podręcznika pełni funkcje informacyjną i motywacyjną (zachęca ucznia do korzystania z podręcznika)?
4. Czy tytuły rozdziałów są sformułowane jednoznacznie, precyzyjnie i utrzymane w jednolitej konwencji stylistycznej?
5. Czy treść tekstów jest zgodna z problematyką wskazaną w tytułach?
6. Czy w podręczniku zachowano właściwe proporcje między tekstem odautorskim (komponentem informacyjnym) a zadaniami i ćwiczeniami (komponentem zadaniowym)?
7. Czy w tekście informacyjnym (odautorskim) wyróżniono treści najistotniejsze (np. za pomocą elementów graficznych, kolorystyki)?
8. Czy w podręczniku zachowano właściwe proporcje między tekstem podstawowym (tekst przekazujący uczniowi treści poznawcze, które powinien on obowiązkowo przyswoić) a tekstem uzupełniającym (informacje fakultatywne, rozszerzające i pogłębiające treści podstawowe, np. fragmenty tekstów popularnonaukowych, teksty źródłowe, ciekawostki, noty biograficzne, słowniki terminów itp.)?
9. Czy definicje terminów i pojęć oraz twierdzenia, reguły (zasady), np. ortograficzne, są zawsze podawane w formie twierdzącej?
10. Czy konsekwentnie są podawane informacje o wymowie obcojęzycznych terminów, nazw i nazwisk?
11. Czy przypisy (np. rzeczowe, słownikowe) zostały rzetelnie opracowane?
12. Czy w podręczniku została zamieszczona bibliografia?
13. Czy układ każdej strony jest przejrzysty?

14. Czy zamieszczone w podręczniku ilustracje, schematy, tabele, wykresy a) stanowią źródło informacji uzupełniających tekst odautorski, b) są starannie opracowane, przejrzyste i czytelne?
15. Czy szata graficzna podręcznika jest a) estetyczna, b) funkcjonalna?
16. Czy oznaczenia graficzne, piktogramy są: a) potrzebne, b) czytelne?
17. Czy czcionka i interlinie są odpowiedniej wielkości?
18. Czy kolorystyka podręcznika jest stonowana?
19. Czy w podręczniku są przestrzegane zasady postępowania dydaktycznego (np. stopniowania trudności, systematyczności, łączenia teorii z praktyką)?
20. Czy podręcznik realizuje podstawowe funkcje dydaktyczne: a) informacyjną, b) motywacyjną, c) transformacyjną, d) samokształceniową, e) kontrolno-oceniającą?

### **DIALOGOWOŚĆ (RELACJE MIĘDZY NADAWCĄ A ODBIORCĄ PODRĘCZNIKA)**

1. W jaki sposób autor podręcznika nawiązuje dialog z uczniem a) we wstępie, b) w poszczególnych rozdziałach?
2. Czy w przekazie informacji dominuje a) nastawienie na przedmiot wiedzy, b) nastawienie na osobę ucznia?
3. Czy i jak ujawnia się w podręczniku podmiotowe traktowanie ucznia?
4. Czy tekst odautorski jest łatwy w odbiorze (autor liczy się z możliwościami ucznia), czy odbioru nie utrudniają fragmenty przytaczanych publikacji (np. naukowych), dokumentów, ustaw lub innych źródeł informacji?
5. Czy autor opatruje komentarzem cytacje z ustaw, rozporządzeń lub literatury przedmiotu?

### **TERMINOLOGIA W PODRĘCZNIKACH**

1. Czy liczba nowo wprowadzonych terminów na jednej stronie nie przekracza 3–4?
2. W jaki sposób są wyjaśniane nowe terminy: a) opisowo, b) przez podanie klasycznej (realnoznaczeniowej) definicji, c) przez podanie definicji synonimicznej (np. termin obcy – odpowiednik rodzimy)?
3. Czy definicje lub objaśnienia terminów, pojęć są zwięzłe i dokładne?
4. Czy definicje lub objaśnienia terminów i pojęć zilustrowano a) wyrazistymi i poprawnymi przykładami, b) materiałem ikonycznym (np. zdjęciami, reprodukcjami)?
5. Czy w podręczniku wprowadza się a) ciągi terminów synonimicznych, b) dublety terminologiczne?
6. Czy nowo wprowadzane terminy są utrwalane poprzez używanie ich w pytaniach i poleceniach oraz zadaniach?
7. Czy terminy konieczne do przyswojenia są w tekście graficznie wyróżnione?



8. Czy do podręcznika jest dołączony a) słownik terminów i pojęć, b) indeks terminów?
9. Czy autor konsekwentnie podaje kryteria przywoływanych klasyfikacji?

### **PYTANIA I POLECENIA W PODRĘCZNIKU (KOMPONENT ZADANIOWY)**

1. Czy sposób formułowania zadań dydaktycznych jest ujednolicony pod względem językowo-stylistycznym?
2. Czy treść zadań, pytania i polecenia są sformułowane jednoznacznie i precyzyjnie?
3. Czy pytania i polecenia w zadaniach nie powielają struktur językowych z tekstu informacyjnego?
4. Czy w podręczniku są zróżnicowane a) typy zadań, b) pytania i polecenia?
5. Czy liczba zadań, pytań, poleceń jest proporcjonalna do objętości rozdziałów?
6. Czy operatory (czasowniki operacyjne i zwroty) wykorzystane w zadaniach, pytaniach i poleceniach są zróżnicowane (nie powtarzają się)?
7. Jakie zadania, pytania, polecenia przeważają w podręczniku: a) o rozstrzygnięcie, b) alternatywne, c) o uzupełnienie, d) problemowe?
8. Czego najczęściej wymagają polecenia: a) odtworzenia informacji, b) przetworzenia informacji, c) rozwiązania problemu, d) urozmaiconych operacji związanych z tekstem informacyjnym?
9. Czy w układzie zadań, pytań i poleceń są uwzględnione zasady dydaktyczne (m.in. stopniowania trudności, logicznej kolejności)?
10. W jaki sposób autor podręcznika zachęca i motywuje uczniów do wykonywania zadań?
11. Czy autor próbuje łagodzić dyrektywność poleceń (np. stosując formy: *spróbuj, postaraj się*)?

## **POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA, STYLISTYCZNA, ORTOGRAFICZNA I INTERPUNKCYJNA**

1. Czy język podręcznika jest poprawny (zgodny z normą wzorcową)?
2. Czy styl wypowiedzi jest stosowny?
3. Czy styl tekstu jest jednorodny?
4. Czy ewentualna niejednorodność stylowa jest funkcjonalnie uzasadniona?
5. Czy autor unika powtórzeń wyrazowych i składniowych?
6. Czy myśli formułowane są w sposób jasny i logiczny?
7. Czy teksty są poprawne pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym?
8. Czy tekst informacyjny nie jest zbyt a) rozwlekły, b) monotony albo c) skrótowy?
9. Czy i w jakich segmentach tekstu autor podręcznika wykorzystuje elementy stylu a) naukowego, b) potocznego, c) artystycznego?
10. Czy w podręczniku konsekwentnie stosuje się jednolity zapis nazw własnych, terminów, wzorów itp.?
11. Czy przeprowadzono staranną korektę podręcznika?

## **KOMUNIKATYWNOŚĆ**

1. Czy indeks czytelności podręcznika nie jest a) zbyt wysoki (nie przekracza wskazanego dla danego poziomu edukacyjnego zakresu więcej niż o 2 jednostki), b) zbyt niski?
2. Czy wypowiedzenia w podręczniku nie są rozbudowane, czy nie mają zbyt skomplikowanej struktury (np. są to zdania wielokrotnie złożone ze wstawkami nawiasowymi, wielosegmentowe wyliczenia, zdania pojedyncze z przydawkami rozwijającymi)?

Wybór tematyki pracy jest [...] istotny dla polskiej teorii i praktyki pedagogicznej. Tym bardziej, że mamy tu przedstawione teoretyczne i empiryczne badania nad polskimi podręcznikami. Wnioski z tych badań znacząco poszerzają nasz obszar wiedzy służącej polskiej szkole [...]. Są także wielkim wołaniem do autorów podręczników, aby przestrzegali ważnych zasad przekazu – zarówno strony informacyjnej tego podręcznikowego tekstu, jak i strony organizowania tego przekazu w zwarty blok logiczny myślowych kroków, a także blok wspólnoty dialogu i zwykłej poprawności językowej. [...]

Rozprawa Danuty Krzyżyk i Heleny Synowiec **Język podręczników szkolnych w kontekście ich funkcji dydaktycznych** to praca ważna – zarówno dla polskiej szkoły, jak i badań nad polskim dyskursem edukacyjnym. Praca ta przynosi cenne spostrzeżenia o języku polskich podręczników. Wyniki badań powinny służyć nauczycielom, dydaktykom i autorom kolejnych podręczników.

*prof. dr hab. Kazimierz Ożóg*

**ISBN** 978-83-66847-57-6

**eISBN** 978-83-66847-58-3