

**Beata Udzik**

ORCID: 0000-0002-7794-9084

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Podmiot i przedmiot kształcenia językowego w szkole ponadpodstawowej na wybranym materiale podręcznikowym**

### **Szkoła to przede wszystkim ludzie**

„Będziemy mieć taką szkołę, jaką sami sobie stworzymy”<sup>1</sup> – mówi Anna Grąbczewska, prezeska Uniwersytetu Dzieci, w wywiadzie udzielonym na początku sierpnia 2021 roku Dominice Rafalskiej na portalu Res Publica Nowa. Dziennikarka pyta o reformę edukacji i: „Czy jako społeczeństwo zdajemy sobie sprawę z tego, od jak wielu podmiotów zależy jej jakość?”<sup>2</sup>.

Odwołuję się do wywiadu, ponieważ jest on świadectwem toczącej się aktualnie dyskusji na temat edukacji w Polsce, a rozpoczyna się od słów kluczy artykułu: „podmiot” i „podręcznik”.

Myśląc o edukacji w Polsce, od razu widzimy „system” i „podstawę programową” i bardzo wiele dyskusji toczy się właśnie wokół tych pojęć. Tymczasem, w szkole trzeba dostrzec ludzi. Warto też pamiętać o tym, dla kogo jest szkoła i kto jest w niej najważniejszy. Najważniejsi są uczniowie. Tworzą ją nauczyciele, dyrektorzy... Ale na szkołę mają też wpływ rodzice czy samorządy. Moim zdaniem – mówi działaczka społeczna – mamy na nią wpływ wszyscy. Można powiedzieć, że mamy taką szkołę, jaką sobie stworzyliśmy i, że w przyszłości będziemy mieli taką, jaką sobie stworzymy<sup>3</sup>.

Agata Cudowska w artykule *Rozwijanie zdolności metapoznawczych dziecka jako niezbywalny element jego podmiotowego bycia w świecie* zwraca uwagę na to,

<sup>1</sup> D. Rafalska, A. Grąbczewska, *Szkoła to przede wszystkim ludzie*, Res Publica Nowa, 10 VIII 2021, <https://publica.pl/teksty/szkola-to-przedem-wszystkim-ludzie-68954.html> (dostęp: 19.11.2023).

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Tamże. Zachowano oryginalną pisownię.

że podmiotowość „jest podstawową kategorią konstruującą narracje pedagogiczne współczesności. Wobec dynamicznych przemian rzeczywistości społecznej początku XXI wieku, nowych zagrożeń współczesności, ale też nowych możliwości człowieka, podmiotowe bycie w świecie nabiera szczególnego znaczenia”<sup>4</sup>.

Badaczka dodaje:

Podmiotowość ujmuje się też nieco odmiennie w różnych dyscyplinach naukowych. W antropologii filozoficznej przeciwstawia się ją uprzedmiotowieniu jednostki, w epistemologii podkreśla się czynną rolę poznającego rozumu, w historiozofii zaś jest ona wyrazem sprzeciwu wobec fatalizmu i determinizmu. Socjologiczne ujęcie podmiotowości akcentuje aktywny wpływ jednostki i zbiorowości ludzkich na kształt struktury społecznej. Natomiast psychologia zwraca uwagę na trzy aspekty ludzkiej podmiotowości: 1) działalność podmiotową, tj. realne dokonywanie zmian; 2) świadomość tej działalności; oraz 3) psychologiczną odrębność i autonomię<sup>5</sup>.

Cudowska zwraca też uwagę na potrzebę „zachowania równowagi pomiędzy podmiotowością ucznia i podmiotowością nauczyciela, które wzajemnie się warunkują”<sup>6</sup>.

Jak „podmiotowość” realizuje się zatem w szkolnej rzeczywistości? Niniejszy artykuł jest analizą kilku wybranych przykładów podręczników do języka polskiego dla uczniów szkoły ponadpodstawowej zogniskowaną na wąskim materiale empirycznym. Dokonana z perspektywy genologii lingwistycznej charakterystyka podręczników dotyczy w szczególności sposobu uobecniania się w nich kształcenia językowego w perspektywie podmiotowej i przedmiotowej<sup>7</sup>. Znajdujemy się bowiem po raz kolejny w sytuacji zmiany podstawy programowej, a tej zawsze towarzyszy powstanie nowych lub modyfikacja istniejących podręczników szkolnych. Tak duża zmienność komentowana jest zazwyczaj w publicystyce, ale wymaga także namysłu naukowego i teoretycznego. Badania potrzebują pewnej perspektywy czasowej, a tymczasem przy obecnej dynamice zmian badacz skazany bywa na studia przypadku, czyli analizy materiału empirycznego aktualnie wykorzystywanego, ponieważ aktualny pozostaje tylko przez krótki czas<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> A. Cudowska, *Rozwijanie zdolności metapoznawczych dziecka jako niezbywalny element jego podmiotowego bycia w świecie*, [w:] *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, red. J. Izdebska, Białystok 2008, s. 150.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże, s. 151.

<sup>7</sup> Ostatnia zasadnicza zmiana podstawy programowej dla liceum i technikum dokonała się w 2018 roku, a pierwsi absolwenci uczący się według nowej podstawy ukończyli liceum w 2023 roku (absolwenci technikum ukończą je w 2024 roku).

<sup>8</sup> Oczywiście jest, że przy takiej zmienności podstaw programowych również podręczniki będą zmieniały się znacznie szybciej. Zresztą pewną praktyką wydawnictw stało się ostatnio wydawanie serii podręczników, z których korzystają dwa roczniki, a następnie ukazuje się „nowa edycja” albo „edycja zaktualizowana”. Ma to związek z przepisami, zgodnie z którymi informatory egzaminacyjne powinny się ukazać dwa lata przed egzaminem. Przy tak szybko następujących zmianach ukazują się one wtedy, kiedy uczniowie pierwszego rocznika

W przywołanej na początku artykułu wypowiedzi Grąbczewskiej pojawia się kategoria podręcznika jako synonimu systemowego skostnienia, uczenia schematem. Na zadane przez dziennikarkę pytanie o to, jakie poczucie sprawstwa może mieć nauczyciel, skoro obowiązują go uwarunkowania systemowe, czyli konieczność realizacji podstawy programowej i podręcznika, działaczka Fundacji Uniwersytet Dzieci, w której międzyśrodkowych działaniach edukacyjnych i programach co roku bierze udział 150 tys. dzieci z całej Polski, odpowiada:

W Polsce każdy nauczyciel może sam tworzyć program nauczania. To, jak będzie wyglądała lekcja, zależy od jego kreatywności, pracy, podejścia, często po prostu od chęci. [...] nie ma obowiązku posługiwania się podręcznikiem. Znam wielu nauczycieli w szkołach publicznych, którzy tak robią [...].

[...] W tej chwili, z punktu widzenia nauczyciela po prostu nie ma różnicy, czy będzie „realizował podręcznik”, czy zechce poświęcić swój czas, użyć kreatywności, doksztalać się, aby w swojej dalszej pracy odejść od utartych schematów.

[...] W tej chwili wszystkich i tak chroni Karta nauczyciela, niezależnie od tego czy „realizują podręcznik” czy autorski program nauczania<sup>9</sup>.

Podręcznik zatem to obowiązek, schemat, systemowe skostnienie. Podobnych głosów jest wiele. Na jednym z popularnych portali internetowych poświęconych edukacji można znaleźć wpis Jarosława Kordzińskiego z 1 września 2023 roku zatytułowany *Świat się zmienia a podręczniki nie. Jeden z największych problemów edukacji*<sup>10</sup>.

Zdecydowanej większości z nas szkoła i nauka kojarzą się z podręcznikami. Dzieci korzystają z nich już w przedszkolu i muszą z nimi obcować przez cały czas swojej edukacji. Początkowo traktują je jako swoiste wyróżnienie. Klucz do świata dorosłych. Jednak kiedy są starsze, zaczynają je uznawać za balast. Wiedzę, umiejętności, a nawet postawy rozwijać można na setki sposobów. Wystarczy smartfon. Podręczniki dziś, tak naprawdę, obciążają jedynie szkolne plecaki<sup>11</sup>.

Problem (nie)zbędności podręczników szkolnych ujawnił swoją siłę zwłaszcza w czasie i po pandemii. Jędrzej Witkowski z Res Publici Nowej w artykule *Szkoła po pandemii. Ponownie czy od nowa?* pisze:

---

uczącego się według nowej podstawy są w drugiej klasie. Wydawnictwa uzupełniają więc ofertę podręcznikową o zadania przygotowujące do egzaminu i zmodyfikowaną wersję wydają jako „nową edycję”. Wszystko wskazuje na to, że jesteśmy przed kolejną zmianą, która w mniejszym zakresie ma się dokonać w 2024 roku, a gruntowna zmiana podstawy programowej w szkołach ponadpodstawowych zapowiadana jest na 2028 rok.

<sup>9</sup> D. Rafalska, A. Grąbczewska, *Szkoła to...*

<sup>10</sup> J. Kordziński, *Świat się zmienia a podręczniki nie. Jeden z największych problemów edukacji*, <https://holistic.news/swiat-sie-zmienia-a-podreczniki-nie-jeden-z-najwiekszych-proble-mow-edukacji/> (dostęp: 20.02.2024).

<sup>11</sup> Tamże.

Nie ma powrotu do szkoły sprzed pandemii. Doświadczenie zdalnej edukacji zmieniło uczniów, nauczycieli i rodziców. Czy jednak wrócimy do szkoły lepszej? [...] Uczennice i uczniowie rzucają nam jako społeczeństwu wyzwanie zbudowania szkoły adekwatnej do ich potrzeb i skutecznie przygotowującej ich do świadomego i skutecznego funkcjonowania w świecie przyszłości – w świecie, którego ani my, ani oni jeszcze nie znają. Podjęcie tego wyzwania jest naszym społecznym obowiązkiem. Jaka więc powinna być szkoła, która odpowie na te potrzeby?<sup>12</sup>

Autor formułuje sześć postulatów dla szkoły po pandemii<sup>13</sup>. Przywołam dwa z nich.

[...] powinniśmy odnaleźć nową równowagę pomiędzy trzema priorytetami działania szkoły – budowaniem podmiotowości młodych i wspólnotowości, przekazywaniem wiedzy, pozwalającej zrozumieć otaczający nas świat oraz rozwijaniem kompetencji umożliwiających skuteczne działanie. Pandemia ponownie pokazała, że system skupiony jedynie na transferze wiedzy przedmiotowej będzie zawodził nasze oczekiwania.

[...] w szkole musimy stworzyć miejsce dla głębokiego uczenia się (koncepcja uczenia, którego efekty uczeń jest w stanie zastosować i przenieść do innych kontekstów – wyjście poza zapamiętywanie faktów, w kierunku zastosowania wiedzy w praktyce) i konstruowania wiedzy w oparciu o motywację wewnętrzną i naturalną ciekawość. Szkoła mechanicznego zapamiętywania i odtwarzania treści nie przygotowuje już do życia w świecie nadmiaru łatwo dostępnych informacji<sup>14</sup>.

Tak ujęta charakterystyka szkoły po pandemii eksponuje niewątpliwie podmiotową, a nie przedmiotową perspektywę edukacji. Autor podkreśla bowiem, że przekazywanie wiedzy powinno zostać zastąpione różnymi metodami jej konstruowania, a uczniów należy wyposażyć w umiejętność autorefleksji i zachęcać do działania.

## **Kształcenie językowe w podstawie programowej i podręcznikach**

Przedmiotem mojego zainteresowania są podręczniki do szkoły ponadpodstawowej (wprowadzane do edukacji właśnie w czasie pandemii), zwłaszcza interesuje mnie obecność kategorii podmiotowo-przedmiotowych w tym fragmencie lekcji polskiego, który dotyczy kształcenia językowego.

---

<sup>12</sup> J. Witkowski, *Szkoła po pandemii. Ponownie czy od nowa?*, Res Publica Nowa, 19 VIII 2021, <https://publica.pl/teksty/szkola-po-pandemii-ponownie-czy-od-nowa-68993.html> (dostęp: 19.11.2023).

<sup>13</sup> Proszę zwrócić uwagę, jak dużą troską otoczony był sposób przeprowadzenia egzaminów w czasie pandemii, a jak małą – nauczyciele i uczniowie, którzy przez półtora roku pracowali w warunkach zdalnej szkoły. W tym samym czasie na poziomie ponadpodstawowym wprowadzano nową podstawę programową, a z nią oczywiście podręczniki, które stały się moim materiałem badawczym.

<sup>14</sup> Tamże.

W słownikach języka polskiego znaczenie leksemu „podmiot” ujmowane jest w co najmniej trzech perspektywach: językoznawczej, filozoficzno-psychologicznej i prawnej. Dla potrzeb niniejszego artykułu przyjmuję za *Słownikiem języka polskiego PWN*, że podmiot to „osoba aktywna, uczestnicząca w czymś”; „umysł poznawczy w przeciwieństwie do przedmiotu, który jest poznawany”<sup>15</sup>. W *Wielkim słowniku języka polskiego PAN* znaczenie podmiotu ujmowane jest z użyciem kwantyfikatora „książkowy”: „człowiek jako osoba myśląca, poznająca lub działająca”<sup>16</sup>. Z kolei „przedmiot” według tegoż słownika to: 1. konkretny „każdy materialny element rzeczywistości, postrzegany zmysłami jako odrębny, zwłaszcza dający się dotknąć i wziąć do ręki”; 2. w szkole **„dziedzina nauki lub wiedzy, której naucza się w szkołach”**; 3. czynności „obiekt czynności, działania, uczucia»; 4. temat «to, czego dotyczy dane działanie intelektualne”<sup>17</sup>.

Sposoby rozumienia kategorii „podmiotu” i „przedmiotu” w kształceniu językowym w najbardziej oczywisty sposób dotyczyć będą z jednej strony obu podmiotów w procesie uczenia się, czyli ucznia i nauczyciela, a z drugiej – przedmiotu, czyli języka<sup>18</sup>. Ten ostatni pozostaje zarówno narzędziem uczenia się, jak i jego przedmiotem, co dodatkowo komplikuje sytuację. Pozostawiam jednak rozważania na temat istoty samego języka oraz języka w edukacji poza niniejszym artykułem. Skupię się natomiast na sposobach ujawniania się podmiotowej perspektywy wprowadzania treści językoznawczych i kształtowania umiejętności językowo-komunikacyjnych: nauki o języku i nauki języka.

Kształcenie językowe w obecnie obowiązującej podstawie programowej<sup>19</sup> jest formalnie drugim obszarem treści programowych, na który składają się: gramatyka języka polskiego; zróżnicowanie języka; komunikacja językowa i kultura języka; ortografia i interpunkcja. Już w tym obszarze – obok wymagań o charakterze teoretycznym, czyli nauki o języku – pojawiają się wymagania dotyczące używania języka. Wymiar poznawczy i komunikacyjny kształcenia językowego stał się podstawą do wyróżnienia modeli kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego. Piotr Zbróg wyodrębnił pięć takich modeli: gramatyczny; kształcący kompetencje z okazjonalną gramatyką; gramatyczny z okazjonalnym kształceniem kompetencji komunikacyjnych; oddzielający naukę o języku i naukę używania języka; łączący komunikację z gramatyką<sup>20</sup>. O zadaniach dydaktycznych umieszczanych w podręcznikach do języka

---

<sup>15</sup> Podmiot, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/podmiot.html> (dostęp: 23.11.2023).

<sup>16</sup> Podmiot, [w:] *Wielki słownik języka polskiego PAN*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/41283/podmiot/4858650/osoba> (dostęp: 19.11.2023).

<sup>17</sup> Przedmiot, [w:] *Wielki słownik...*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/2838/przedmiot> (dostęp: 22.11.2023).

<sup>18</sup> J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.

<sup>19</sup> Wprowadzanej do szkół ponadpodstawowych od 2019 roku.

<sup>20</sup> P. Zbróg, *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego a potrzeby komunikacyjne uczniów*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 29–42.

polskiego pisała z kolei Jolanta Nocoń. Badaczka wyróżniła w nich trzy wymiary funkcjonalnego rozwijania świadomości językowej: wewnątrzsystemowy (funkcje w systemie), wewnątrztekstowy (funkcje w tekście) oraz zewnątrztekstowy (funkcje w dyskursie)<sup>21</sup>. Definiując różne operacje poznawcze uruchamiane przez polecenia, zwracała uwagę na ich przedmiot (system, tekst, ukontekstowany tekst). Podkreślała przy tym, że

[...] żaden z modeli funkcjonalnych – ani lingwocentryczny, ani tekstocentryczny – nie wykluczają uczenia gramatyki, implikują natomiast zmianę charakteru przyswajanej przez ucznia wiedzy gramatycznej (ujmowanej jako istotny składnik świadomości językowej) ze scjentystycznego, opisowego i deklaratywnego (typu „wiem, że...”) na praktyczny, proceduralny (typu „wiem, jak...”) i refleksyjny (typu „wiem, po co...”)<sup>22</sup>.

Najnowsze podręczniki do szkoły ponadpodstawowej przynajmniej deklaratywnie odchodzą od wprowadzania gramatyki w ujęciu teoretycznym, a za jedno z ważnych zadań edukacji polonistycznej uznają (zgodnie z umieszczonymi w podstawie programowej warunkami i sposobem jej realizacji) „kontynuowanie kształcenia umiejętności świadomego posługiwania się językiem polskim”<sup>23</sup>, czyli cel komunikacyjny. Równocześnie jednak pierwszym celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest „traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności”<sup>24</sup>. Wśród tych najważniejszych na trzecim miejscu znalazła się „umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie”<sup>25</sup>. Na tę kluczową umiejętność społeczną ma się składać m.in. znajomość norm językowych, a szkoła powinna tworzyć podstawy porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Również w celach ogólnych kształcenia językowego jako pierwszy wymieniony jest cel

<sup>21</sup> Warto zwrócić uwagę, że podręczniki powinny wpisywać się w szerszą koncepcję metodyczną. Najbardziej spójne i najszerze ujęcie funkcjonalności nauki o języku zaproponowały Jadwiga Kowalikowa i Helena Synowiec. Badaczki wyodrębniły osiem wymiarów funkcjonalności: wewnątrzsystemowa, tekstowa, integracyjna, kreatywna, pragmatyczna, retoryczna, kognitywna, komunikacyjna. Por. J. Kowalikowa, H. Synowiec, *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005.

<sup>22</sup> J. Nocoń, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014, s. 165.

<sup>23</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski*, Warszawa 2018, s. 31, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> (dostęp: 20.12.2020). Dokument, do którego odwołuję się w artykule, pochodzi ze strony internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie. Komentarz stanowi w nim integralną część podstawy programowej i zawiera wytyczne dla autorów programów nauczania, podręczników czy nauczycieli.

<sup>24</sup> Tamże, s. 7.

<sup>25</sup> Tamże, s. 8.

teoretyczny: „pogłębianie funkcjonalnej wiedzy z zakresu nauki o języku”<sup>26</sup>, drugi z kolei cel to „wzbogacanie umiejętności komunikacyjnych, stosowne wykorzystanie języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych”<sup>27</sup>. Stąd w wymaganiach szczegółowych obok dominujących czasowników: „zna”, „rozumie rolę”, „rozpoznaje funkcję”, „rozdziela pojęcia”, „określa rodzaje”, „charakteryzuje funkcje” pojawiają się też czasowniki: „stosuje zasady”, „posługuje się odmianami”, „wykorzystuje”. W jaki sposób zatem tak sformułowane cele znajdują odzwierciedlenie w strukturze podręcznika?<sup>28</sup>

Wymagania wpisane w podstawę programową w II obszar, „Kształcenie językowe”, powinny być uwzględniane w podręcznikach według dwóch zasadniczych determinant: integracji kształcenia literackiego z kształceniem językowym<sup>29</sup> oraz funkcjonalizacji „wiedzy o języku w odczytaniu sensów zawartych w strukturze głębokiej tekstów literackich i nieliterackich”<sup>30</sup>.

Wyrazem pierwszej determinanty jest m.in. połączenie treści literacko-kulturowych i językowych w jednym podręczniku. Druga powoduje, że treści i umiejętności z zakresu kształcenia językowego pojawiają się w całym podręczniku jako element analizy tekstów literackich i nieliterackich.

### **Podmiot i przedmiot na różnych poziomach organizacji podręcznika w perspektywie genologicznej i komunikacyjnej**

Na jakich poziomach organizacji podręcznika ujawnia się podmiot (wpisani w strukturę autor – nadawca i wyobrażony uczeń – odbiorca) oraz przedmiot (dyscyplina, treści merytoryczne)? Proponuję, aby potraktować podręcznik jako pewien model organizacji wypowiedzi, która pozostaje przekazem nadawcy do odbiorcy na określony temat. Stąd podmiotowość będę rozumiała jako sposoby ujawniania podmiotów, czyli nadawcy (nadawców) i odbiorcy (odbiorców), natomiast przedmiotem pozostanie charakterystyczna dla danej dyscypliny (w tym przypadku lingwistyki w ujęciu dydaktycznym) warstwa merytoryczna i sposób jej zorganizowania. Uzasadnienie dla potraktowania podręcznika jako gatunku wypowiedzi analizowanej w kategoriach pojęciowych genologii opisowej znajduję w teorii Marii Wojtak, która twierdzi, że „wyeksponowanie aspektu pragmatycznego w analizie tekstu prowadzi lingwistów do do wartościowania kategorii podmiotu. [...] Podmiot jako twórca uwypukla własny punkt widzenia i wpisuje w wypowiedź odbiorcę, decydując o typowej dla tejże wypowiedzi perspektywie interakcyjnej”<sup>31</sup>. Badaczka podkreśla bowiem, że przestrzeń poznawcza genologii opisowej pozwala na wzbogacanie jej o ustalenia nauk niefilologicznych, co otwiera możliwość „transdyscyplinowych adaptacji kategorii pojęciowych

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 14.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Elementy kształcenia odnajdujemy także w obszarze III. Tworzenie wypowiedzi, jak i IV Samokształcenie, ale pozostają poza sferą zainteresowania w artykule.

<sup>29</sup> *Podstawa programowa...*, s. 12–13.

<sup>30</sup> Tamże, s. 14.

<sup>31</sup> M. Wojtak, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin 2019, s. 87.

i metod badawczych”<sup>32</sup>. W przypadku analizy podręczników szkolnych oczywiste jest, że będą się tutaj spotykały perspektywy pedagogiczno-psychologiczne z dydaktyką przedmiotową.

Na tak pojmowaną strukturę podręcznika składają się cztery warstwy, czyli aspekty charakterystyki, zaczerpnięte z genologii lingwistycznej<sup>33</sup>:

1. kompozycja podręcznika, jego architektonika, rama tekstowa (typowy koniec i początek, podział na komponenty (segmenty), relacje między nimi);
2. warstwa pragmatyczna, czyli relacje nadawczo-odbiorcze, intencje komunikacyjne, kontekst życiowy (prymarne zastosowanie komunikacyjne);
3. warstwa merytoryczna w zakresie kształcenia językowego: dobór tematów, zagadnień; sposób ich prezentacji (punkt widzenia, zakres, stopień szczegółowości, postawa podmiotu wobec przyjętej tematyki), hierarchia wartości, inne składniki wizji świata;
4. stylistyka<sup>34</sup>.

Analizę podręcznika jako modelu wypowiedzi przeprowadzić można zatem w aspekcie strukturalnym, pragmatycznym, merytorycznym oraz stylistycznym.

W analizowanych seriach podręczników potraktowanych jako przykładowe<sup>35</sup> ich makrostruktura porządkowana jest przez kolejność realizowanych treści przedmiotowych, które zgodnie z założeniami podstawy programowej mają układ chronologiczny<sup>36</sup>. O kompozycji podręcznika decyduje zatem informacyjny komponent historycznoliteracki (merytoryczny, przedmiotowy). Struktura treści programowych zawartych w podręcznikach ma charakter liniowy z elementami ujęcia problemowego. Układ rozdziału głównego wyznaczony zostaje przez następujący porządek: wprowadzenie do epoki poprzez zbudowanie odpowiednich kontekstów historycznych, filozoficznych, społecznych, kulturowych; podrozdziały poświęcone lekturom obowiązkowym bądź uzupełniającym z komponentem zadaniowo-ćwiczeniowym; nawiązania do tekstów z epoki; materiały ilustracyjne bądź zestaw ćwiczeń służący powtórzeniu i syntezie materiału. Kształcenie językowe, jak już wspomniano, realizowane jest dwukierunkowo. Są to, z jednej strony, całe podrozdziały poświęcone zagadnieniom

<sup>32</sup> Tamże, s. 156. Badaczka pisze o naukach teologicznych, ponieważ przedmiotem analizy czyni gatunki religijne. Jednak samo „poszerzanie przestrzeni poznawczej” o kategorie z innych dziedzin ma charakter uniwersalny.

<sup>33</sup> Wzorzec gatunkowy podręcznika szkolnego oraz zachodzące w nim zmiany w perspektywie genologii lingwistycznej scharakteryzowała w swej monografii J. Nocoń, zob. też, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009.

<sup>34</sup> M. Wojtak, *Wprowadzenie...*, s. 115–116.

<sup>35</sup> Przyjrzałam się podręcznikom dwóch serii: Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych *Oblicza epok* oraz Wydawnictwa Nowa Era *Ponad słowami*. Przywoływane przykłady będą pochodziły z pozycji: D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Oblicza epok. Język polski. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. 2.2*, Warszawa 2020; D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Oblicza epok. Język polski. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. 4*, Warszawa 2022; J. Kościerzyńska i in., *Ponad słowami. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres podstawowy i rozszerzony. 3.1*, Warszawa 2021.

<sup>36</sup> O strukturze podręcznika i sposobie integrowania kształcenia językowego z literacko-kulturowym.



z zakresu nauki o języku powiązane z komponentem ćwiczeniowym, z drugiej strony – wprowadzanie zadań z rozpoznawania i dostrzegania funkcji zastosowanych środków językowo-stylistycznych w tekstach literackich.

Rama tekstowa w części inicjalnej to okładka i strona tytułowa, które zawierają informacje identyfikujące poziom nauczania i klasę, natomiast rama końcowa to informacja o pozostałych częściach serii. W odniesieniu do odbiorcy pełni zatem funkcję informacyjną, ale i marketingową. Wnętrze podręcznika to z kolei zhierarchizowany układ komponentów – informacyjnego, zadaniowego i syntetyzującego. W serii *Oblicza epok* składają się na nie: wprowadzenie w postaci kontekstów, tekst z epoki lub nawiązujący (utwór lub fragment utworu), zestaw poleceń (analiza, interpretacja, wartości i postawy, propozycja tematu wypowiedzi pisemnej lub działań projektowych).

Inna jest nieco struktura rozdziału w całości poświęconego kształceniu językowemu. Zasygnalizowany zostaje odmiennym kolorem. Zawiera komponent informacyjny (wykładowy), po nim komponent zadaniowy, następnie pojawia się tekst (literacki, naukowy, popularnonaukowy lub publicystyczny) i kolejne zadania.

W serii *Ponad słowami* na strukturę rozdziału głównego składają się podrozdziały: *O epoce; Teksty z epoki; Nawiązania; Kształcenie językowe; Tworzenie wypowiedzi z elementami retoryki; W kierunku matury (Interpretacja tekstu; Krytyczne czytanie tekstu; Kompetencje językowe i komunikacyjne); Wiesz, umiesz, zdasz*. Części podręcznika poświęcone tekstom z epoki podlegają dalej powtarzalnemu wewnętrznemu podziałowi: *Na dobry początek; Wprowadzenie do lektury; Tekst z epoki (utwór lub fragment utworu); Analiza i interpretacja – wskazówki; Po przeczytaniu; Komentarz do lektury*.

W tym układzie podręcznika zauważalny jest dedukcyjny porządek wprowadzania przedmiotu, czyli wiedzy na temat literatury, kultury i języka: od informacji ogólnych, budujących szerokie konteksty interpretacyjne, poprzez ujawnianie cech danej epoki w analizie konkretnych przykładów tekstów po szczegółowe rozpoznania analityczne (w tym także językowe).

Z perspektywy podmiotu rozumianego (jak już wcześniej wspomniano) jako wpisany w tekst odbiorca najważniejszy pozostaje aspekt pragmatyczny. Oczywiście jest, że podręcznik to „książka zawierająca zbiór najważniejszych informacji z określonej dziedziny i służąca do nauki”<sup>37</sup>. Sygnalizuje to już podtytuł, choć nie w sposób osobowy, ale instytucjonalny (podręczniki są nie dla uczniów, ale dla liceum ogólnokształcącego i technikum<sup>38</sup>). Nadawca podręcznika wpisany w jego strukturę to specjalista przyjmujący rolę nauczyciela, który stosuje różne sposoby uprzywilejowania treści i nawiązania kontaktu z odbiorcą. Mamy zatem do czynienia z opisywaną już przez językoznawców relacją komunikacyjną nadawczo-odbiorczą typu specjalista – adept;

---

<sup>37</sup> *Podręcznik*, [w:] *Wielki słownik...*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/61867/podrecznik> (dostęp: 21.11.2023).

<sup>38</sup> Taka jest konwencja podtytułów podręcznikowych, co nie zmienia faktu, że w perspektywie pragmatyki językowej nie eksponuje się w nich podmiotowego aspektu edukacji, ale przedmiotowy.

nadawca-ekspert i odbiorca-nowicjusz z jasno określoną intencją komunikacyjną: transmisja wiedzy i umiejętności, czyli cel edukacyjny.

Pojawiająca się tutaj perswazyjność ma charakter nakłaniający, stymulujący, ale nie manipulujący. Komunikacja z formalnego punktu widzenia jest jednostronna (tekst pisany kierowany przez nadawcę-eksperta do odbiorcy-ucznia nie w czasie rzeczywistego powstawania tekstu, ale w czasie określonym przez formalne warunki edukacji lub wybór odbiorcy, np. w sytuacji pozaszkolnej). Sprzyja to oczywiście transmisyjnemu modelowi edukacji. W analizowanych materiałach coraz wyraźniej jednak ujawnia się taki sposób komunikowania, w którym jego powinnościowy charakter (komunikacja typu zadaniowego, operacyjnego) ukierunkowany jest na przełamywanie transmisyjności na rzecz partnerstwa komunikacyjnego<sup>39</sup>.

Jeśli podmiot to osoba myśląca, poznająca i działająca, to w jaki sposób ujawnia się nastawienie na tego typu odbiorcę w podręczniku na poziomie języka i w zakresie kształcenia językowego? Ważną rolę w aspekcie pragmatycznym (komunikacyjnym) obu serii podręczników odgrywają instrukcje korzystania<sup>40</sup>. Pełnią one funkcję orientującą, odsłaniają strukturę poziomą w liniowym układzie treści wyznaczanym chronologią historycznoliteracką, ale równocześnie wyznaczają ramę komunikacyjną całości, sygnalizują komponenty podręcznika: informacyjny, zadaniowy oraz syntetyzująco-kontrolny.

W serii *Oblicza epok* dominuje styl dyrektywny, co potwierdzają czasowniki w drugiej osobie trybu rozkazującego. Z drugiej jednak strony służą one personalizacji przekazu, ponadto w zwięzły i bezpośredni sposób zwracają uwagę na najważniejsze elementy, por:

#### **Jak korzystać z podręcznika:**

Zwróć uwagę na kolory: lekcje i polecenia literacko-kulturowe; lekcje i polecenia językowe; zakres rozszerzony

Przeczytaj i zapamiętaj: pojęcia kluczowe; o twórcy, wiedzieć więcej, miniprzewodniki (frazologizmy biblijne, chwytły erystyczne), przypomnij sobie (rodzaje zdań złożonych), osie czasu lub wykresy

Ćwicz i doskonal umiejętności: teksty z epoki i konteksty literackie, ilustracje z poleceniami, pytania i polecenia do tekstów (analiza, interpretacja, wartości i postawy), ćwiczenia w lekcjach językowych

Uporządkuj i sprawdź swoją wiedzę: powtórzenie wiadomości o epoce, test z wiedzy o epoce, tworzenie własnego tekstu

Pamiętaj, by odpowiedzi do wszystkich zadań zamieszczonych w podręczniku zapisywać w zeszyte przedmiotowym<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> *Stylie współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Kraków 2013, s. 117.

<sup>40</sup> W charakterystyce wzorca gatunkowego Nocoń zalicza tego typu teksty do makrosegmentu niedydaktycznego. To parateksty o funkcji informacyjno-perswazyjnej.

<sup>41</sup> D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Oblicza epok. Język polski. Podręcznik Liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. 1.1*, Warszawa 2022, s. 7.

W serii *Ponad słowami* instrukcja jest jeszcze bardziej rozbudowana:

O czym jest podręcznik?

Podręcznik „Ponad słowami” **pomoże Ci odkryć**, jak wyglądał świat myśli, wyobrażeń i wartości ludzi żyjących w epoce Młodej Polski, a także **odnieść je do własnych doświadczeń, potrzeb i przekonań** oraz **realiów życia w XXI wieku**. Ponadto **pozwoli Ci dostrzec** obecność dorobku intelektualnego tamtych czasów we współczesnej kulturze. **Skłoni do refleksji nad językiem** jako najdoskonalszym kodem, narzędziem do porozumiewania się w różnych sytuacjach, w których uczestniczymy.

Jak zbudowany jest podręcznik?

Każdy rozdział podzielony jest na bloki, które porządkują zdobywanie wiedzy i umiejętności.

O epoce

informacje w tym bloku przybliżą Ci tło historyczne, filozoficzne i artystyczne epok, kreśląc obraz rzeczywistości, w której powstały dzieła literackie.

Teksty z epoki

w tym bloku znajdują się utwory kluczowe dla danego okresu w literaturze, a także informacje i wskazówki, które pomogą Ci zrozumieć sens tych utworów.

Mamy tutaj do czynienia z kierowanym bezpośrednio do odbiorcy-ucznia tekstem w czasie przyszłym, który otwiera perspektywę spotkania z niemal uosobionym podręcznikiem („pomoże Ci odkryć”, „pozwoli Ci dostrzec”, „skłoni do refleksji”). Realizuje cechy kilku aktów mowy, z których najważniejsza jest propozycja, zachęcanie, zapowiedź oraz informacja. W klasyfikacji zaproponowanej przez Aleksandra Kiklewicza wypowiedzi te zaliczone zostałyby do aktów inwencyjnych i kauzatywnych<sup>42</sup>. Zachowuje się w nich zasady grzeczności językowej, np. zaimek osobowy zapisywany jest dużą literą, obecne są czasowniki wolitywne: „pomóc”, „pozwolić” (umożliwić), „skłonić do”.

W aspekcie merytorycznym (przedmiotowym) w zakresie kształcenia językowego w obu seriach cele wyznaczone przez podstawę programową realizowane są głównie na dwa sposoby. Pierwszy to obecność poleceń o charakterze analitycznym wymagających uwzględnienia funkcji warstwy językowej w tworzeniu sensów tekstu literackiego i nieliterackiego. Drugi sposób to samodzielne rozdziały poświęcone problematyce językoznawczej z dominującym komponentem informacyjnym – wykładem i komponentem zadaniowym – ćwiczeniami wdrażającymi do zrozumienia danego zagadnienia (np. style funkcjonalne, stylizacja) i utrwalającymi.

Realizacja pierwszego sposobu ujawnia się poprzez zadania analityczne budowane według podobnego schematu i służy funkcjonalizacji wiedzy językoznawczej. Większość z nich realizuje ją w perspektywie wewnątrztekstowej i zewnątrztekstowej<sup>43</sup>.

<sup>42</sup> A. Kiklewicz, *Akty mowy. Klasyfikacja dychotomiczna*, „Media – Kultura – Komunikacja Społeczna” 2009, nr 5, s. 99: „Działania inwencyjne mają charakter praktyczny, zwykle uwarunkowany koniecznością współdziałania jednostek ze środowiskiem”.

<sup>43</sup> Według propozycji Nocoń, por. też, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014, s. 171.

W komponencie zadaniowym w rozdziałach literackich są to zadania dotyczące funkcji wykorzystanych środków językowych. Zdarzają się zadania, w których funkcjonalność jest pozorowana, polega bowiem na dodaniu pytania o funkcję do pytania o identyfikację środka językowego, por.

**Wskaż** przejawy egzaltacji w zacytowanych listach. Jakie środki językowe **służą do jej wyrażenia?**

**Znajdź** w tekście przykłady hiperboli. **Wyjaśnij ich sens** i pełnione przez nie **funkcje**. **Zacytuj** fragmenty, w których poeta zastosował inwersje. **Czemu służy** taka budowa zdań?

**Podaj** znaczenia neologizmów pochodzących z „Fortepianu Szopena”: „u-wydatnię” (część I), „wszechdoskonałość”, „złoto-pszczoła” (część V), „Pospolita-rzecz” (część VIII).

**W jaki sposób** Norwid tworzy nowe słowa? **Po co** to robi?

**Wskaż** w tekście słownictwo o zabarwieniu emocjonalnym. **Czemu ono służy?** **Wskaż** w opisach epitety – **zwróć uwagę** zwłaszcza na te, które uwydatniają cechy kolorystyczne. Jaką paletą barw posłużyła się Orzeszkowa? **Co** dzięki temu **osiągnęła?**

**Znajdź** w tekście zdania przeczące lub zawierające elementy przeczenia. **Określ** ich **funkcję**.

Grzegorz Ciechowski nie zastosował w swoim tekście żadnych znaków interpunkcyjnych. **Co zyskał dzięki** temu zabiegowi?

**Spróbuj dopisać** w „Nie pytaj o Polskę” brakujące wielkie litery oraz zastosuj właściwą interpunkcję. **Porównaj** oba teksty i **sformułuj wnioski**.

**Wskaż** w utworze powtórzenia. **Określ** ich **rolę**.

**Znajdź** w tekście pojęcia zapisane wielką literą. **Jak sądzisz, dlaczego** poeta zastosował taką ortografię?

**W jakim celu** autor wprowadza do utworu wulgaryzm?

**Jak sądzisz, dlaczego** Barańczak używa pierwszej osoby liczby mnogiej?

**Określ**, do jakiego pola znaczeniowego należą nazwy z wiersza?

**Czemu służy** zastosowanie w wierszu zabiegu defrazeologizacji? Jakie frazeologizmy poetka przekształca? Jakie sensory dzięki temu odkrywa?

Przywołane przykłady są ilustracją takich zadań, które mają podobny charakter, choć dotyczą różnych aspektów warstwy językowej oraz zapisu analizowanego tekstu (leksyka, składnia, interpunkcja i ortografia). W sformułowaniach poleceń dominują czasowniki o charakterze dyrektywnym i operacyjnym, zadanie polega na identyfikacji środka językowego, a następnie określeniu „po co to jest w tekście? co to znaczy w tekście?” lub „po co to jest w akcie mowy? co to znaczy w akcie mowy?”<sup>44</sup>. Sporadycznie jedynie mamy do czynienia z brakiem lub osłabieniem dyrektywności, np. „spróbuj dopisać”; „jak sądzisz, dlaczego”. Zadania tego typu rzadko tworzą wiązkę, której logika byłaby wyznaczana potrzebami konstruowania świadomości roli języka w budowaniu sensów tekstu.

<sup>44</sup> J. Nocoń, *Świadomość językowa w podręcznikach...*, s. 169–171.

W analizowanym materiale można także znaleźć zadania powiązane ze sobą ze względu na nadrzędny cel budowania świadomości językowej; świadomości, że istnieje ścisły związek między kształtem językowym tekstu a jego sensem, por. przykłady:

Dokonaj analizy językowej opisu padliny. Zwróć uwagę na dobór rzeczowników, czasowników i przymiotników, podaj przykłady zastosowanych środków stylistycznych i określ ich funkcję. Wyjaśnij, czemu służy taki sposób przedstawiania świata<sup>45</sup>.

1. Przeanalizuj użyte w tekście czasowniki. Określ ich czas, tryb i aspekt. Co zauważasz? O czym świadczy taki sposób opisywania nocnego pejzażu? – prowadzenie odbiorcy ucznia przez kolejne czynności, małe badanie w jednym zadaniu – tryb indukcyjny
2. Czemu służy nagromadzenie w utworze rzeczowników typu puch, pierze, ćma, błona, sieć?
3. Wypisz z wiersza nazwy wszystkich barw. Zwróć uwagę na grę światła i cienia. Wyjaśnij, jakie znaczenie wprowadza do tekstu użyta w nim kolorystyka.
4. Podaj przykłady zastosowania w wierszu synestezji. Wyjaśnij, jaką funkcję pełni ten zabieg w utworze Kazimierza Przerwy-Tetmajera.
5. Uzasadnij, że poeta stworzył w wierszu pejzaż impresjonistyczny. Odwołaj się do ustaleń wynikających z realizacji poprzednich zadań.
6. Dzięki jakim zabiegom językowym i kompozycyjnym autor zyskał w utworze wrażenie dynamiki, tańca, ciągłego ruchu? Nazwij je i przywołaj odpowiednie cytaty<sup>46</sup>.

Powyższa wiązka zadań analityczno-interpretacyjnych jest częścią większej całości, ale i sama stanowi pewną całość – skłania do badania kształtu językowego tekstu i wskazywania funkcji zabiegów językowych. Ostatni przykład zestawu poleceń to „wiązka w wiązce”, która proponuje postępowanie w trybie indukcyjnym przy równoczesnym „uszczegółowieniu czynności”, rozłożeniu na czynności proste, przechodzeniu od czynności prostych do bardziej złożonych, a dalej wyciąganiu wniosków. Polecenia projektują pracę badawczą ucznia, choć nie zawsze ich kolejność jest właściwa; czasami zbyt daleko idące uszczegółowienie czynności analitycznych o charakterze filologicznym może prowadzić do dezintegracji tekstu, co nie przyczynia się do utrzymania uwagi ucznia.

Również w rozdziałach poświęconych tematowi językowemu z dominującym komponentem informacyjnym można dostrzec różnice między obiema seriami podręczników. W segmencie informacyjnym dominuje jednak tryb postępowania, w którym przedstawiana jest teoria z użyciem przykładów i wykorzystaniem środków wizualnych (kolorystyka, wyróżnienia, odnośniki).

Komponenty informacyjne poświęcone tematyce językowej zostają wyodrębnione w podręcznikach przez tytuł i kolorystykę, czasami – dodatkowe ikony. W serii *Oblicza epok* są to kolejne tematy lekcji, które pozostają mniej lub bardziej skorelowane z tematyką literacką. To ostatnie nie zawsze się jednak udaje. I tak, dość oczywiste

<sup>45</sup> Wiazka zadań dotyczy *Padliny* Charles'a Baudelaire'a.

<sup>46</sup> Wiazka zadań dotyczy *Melodii mgieł nocnych* Kazimierza Przerwy-Tetmajera.

jest to, że po tematach poświęconych *Lalce* Prusa pojawiają się tematy dotyczące języka środowiskowego czy stylistycznego zróżnicowania polszczyzny; po lekcjach poświęconych analizie *Potopu* znalazł się temat *Dawność w języku*, dotyczący stylizacji archaizującej. Jednak już pojawienie się tematu o języku oficjalnym i nieoficjalnym po rozdziale poświęconym poezji Horacego nie ma uzasadnienia merytorycznego: kończy się rozdział dotyczący kultury antycznej, po nim następuje mapa pamięci: *Powtórzenie o literaturze Greków i Rzymian*, a następnie duży rozdział poświęcony średniowieczu.

W serii *Ponad słowami* komponent informacyjny jest powtarzającym się w każdej części podręcznika, zawsze po dużym rozdziale poświęconym danej epoce, podrozdziałem zatytułowanym po prostu *Kształcenie językowe*. Wyraźnie zaznaczony kolorystycznie podrozdział ma za każdym razem podobną strukturę: krótkie wprowadzenie, w którym uzasadnia się wagę podejmowanego tematu, po nim następuje właściwa część informacyjna zawierająca nie tylko tekst słowny, ale także wykresy, tabele (stosuje się różne sposoby upogładowienia treści). Na końcu rozdziału językowego pojawia się część zadaniowa: *Po przeczytaniu*. Zadania łączy wspólny temat, jednak każde z nich jest samodzielne; nie tworzą one spójnej wiązki.

W komponencie informacyjnym dotyczącym zagadnień językowych w obu seriach podręczników przejawia się naukowy punkt widzenia, przedstawiane są te same zagadnienia merytoryczne, choć różny jest stopień ich uszczegółowienia (znacznie większy w serii *Ponad słowami*, w której opracowano kolejne punkty z podstawy programowej w kolejnych rozdziałach).

Podmiotowy charakter rozdziałów językowych ujawnia się także w cechach stylistycznych (wybór odmiany stylowej powinien uwzględniać nie tylko przedmiot, o którym się pisze, ale także podmiot, do którego tekst jest kierowany). Styl dydaktyczny analizowanych podręczników reprezentuje typowe cechy, jakimi są terminologizacja, nominalizacja, uabstrakcyjnienie i dyrektywność, jednak mają one różny stopień natężenia. Stopień komunikatywności (czytelności) tekstów o tematyce językowej (dostosowanie leksyki, składni do możliwości percepcyjnych uczniów) pozostaje ważnym elementem charakterystyki stylu, zwłaszcza w zakresie poszanowania podmiotowości odbiorcy<sup>47</sup>. Nie było to jednak przedmiotem badań w tym artykule, ponieważ wymagałoby analizy czytelności tekstu<sup>48</sup>.

<sup>47</sup> J. Nocoń, *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.

<sup>48</sup> Na przykład z wykorzystaniem wzoru Gunninga na obliczenie indeksu mglistości tekstu. Patrz: D. Krzyżyk, H. Synowiec, *Komunikatywność (zrozumiałość) tekstów*, [w:] *Język podręczników szkolnych w kontekście ich funkcji dydaktycznej*, Warszawa 2023, s. 35–49. Artykuły K. Gąsiorek z lat 1990–2007, np. K. Gąsiorek, *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*, [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrzęstowska, Poznań 1991, s. 137–145; K. Gąsiorek, *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, Opole 2012, s. 119–132.

## Wnioski i postulaty

Podmiot w podręcznikach do szkoły ponadpodstawowej ujawnia się poprzez wpisane w nie dość skomplikowane instancje nadawczo-odbiorcze: nadawca to specjalista w roli nauczyciela, a odbiorca to uczeń, ale także nauczyciel, który musi odegrać rolę przewodnika po podręczniku. Nauczyciel powinien na początek zorientować się z uczniami, dlaczego warto korzystać z podręcznika, a następnie pokazać albo ustalić z nimi, jak to robić. Jest zapewne podręcznik wykładnią wybranej perspektywy metodologicznej (a zazwyczaj kilku perspektyw), ale ta znajduje swój wyraz już w podstawie programowej, której emanacją jest podręcznik.

Podmiotowość odbiorcy podręcznika ujawnia się na czterech poziomach jego organizacji: strukturalnym (np. podporządkowanie kompozycji globalnej odbiorcy poprzez powtarzalną strukturę rozdziałów i podrozdziałów, ich uporządkowanie liniowe bądź problemowe), komunikacyjnym (np. sposób budowania relacji nadawczo-odbiorczej uwzględniający podmiotowy charakter spersonalizowanych form adresatywnych), merytorycznym (treści nauczania / uczenia się w ich wymiarze przedmiotowym, uwzględniającym z jednej strony najnowsze ujęcia lingwistyczne, a z drugiej – możliwości percepcyjne ucznia na określonym etapie rozwoju, stopień i jakość funkcjonalizacji treści nauczania) i stylistycznym (np. sposoby pokonywania abstrakcyjności i dyrektywności stylu dydaktycznego). Różnice w sposobie ujęcia materiału językoznawczego w analizowanych seriach podręczników dotyczą nie tyle podejmowanej problematyki lingwistycznej (tę określają wymagania podstawy programowej), ile stopnia uszczegółowienia materiału językoznawczego w komponencie informacyjnym w rozdziałach poświęconych kształceniu językowemu; stosowanych rozwiązań wizualnych i ujęć materiału w sposób poglądowy oraz sposobów budowania sytuacji komunikacyjnej w rozdziałach językowych.

Zapewne do postulatów badawczych związanych ze wzmacnianiem podmiotowego charakteru podręcznika należy usystematyzowana analiza leksyki i struktur składniowych w komponencie informacyjnym dotyczącym zagadnień językoznawczych w kontekście ich dostępności poznawczej i funkcjonalności. Warto też przeprowadzić badania percepcji podręczników przez uczniów w różnorodnych aspektach (sposobów ich udostępniania i korzystania z nich, rozpoznania struktury, rozumienia wpisanych w nie treści, poziomu wykorzystania i realizowania zaproponowanych w nich zadań dydaktycznych itd.). Zagadnieniem mało rozpoznany w kontekście podręczników pozostaje także analiza tego, w jaki sposób konkretyzuje się w nich refleksja metapoznawcza. Czy uczniowie korzystający z podręcznika wynoszą z niego wiedzę na temat metod uczenia się języka i o języku?<sup>49</sup>

Na początku artykułu pojawiły się odwołania do wypowiedzi, w których autorzy traktowali podręcznik w kategoriach skostnienia i schematyzmu w edukacji. Nie ma zapewne idealnego podręcznika, nie w każdym też komponencie jego autorzy uwzględniają w odpowiedni sposób perspektywę podmiotową i przedmiotową.

---

<sup>49</sup> P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. McDaniel, *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, przeł. D. Chabrajska, Warszawa 2022, s. 300–301.

W odniesieniu do podręczników do języka polskiego dla uczniów szkół średnich warto jednak przypomnieć sobie, jak wyglądały one jeszcze w latach 90. XX wieku. Przeważnie były miniaturą podręczników akademickich w zakresie treści nauczania z dołączoną antologią tekstów. Podręczniki do języka polskiego dla szkół średnich przeszły zatem długą drogę. Dlatego warto wykorzystać teoretyczne ustalenia oraz praktyczne rozwiązania powstałe przy ich tworzeniu, analizowaniu, recenzowaniu i wreszcie wykorzystywaniu. Nie bez znaczenia jest tutaj forma utrwalania i przekazu, a wypracowane pożyteczne rozwiązania można uwzględnić przy tworzeniu e-podręczników czy platform edukacyjnych. Platformy powinny bowiem racjonalnie połączyć dydaktykę przedmiotową (także tę dotyczącą kształcenia językowego) z najnowszymi technologiami.

Paradoksalnie to właśnie dziś, w dobie rozproszenia informacji, ale i powszechnego dostępu do niej, dobre podręczniki (nie ma idealnego) mogą odegrać szczególną rolę. Być może pomogą porządkować, systematyzować i weryfikować informacje, ale też pokażą przykłady metod pracy z tekstem, na tekście czy nad tekstem. Mogą być pewną propozycją, z której nauczyciel i uczeń będą wybierać, mając przekonanie, że sięgają do rzetelnego źródła wiedzy, które nie tylko przekaże, ale także zachęci, zacieka i postawi wyzwania.

## Bibliografia

- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, Warszawa 2009.
- Brown P.C., Roediger III H.L., McDaniel M.A., *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, przeł. D. Chabrajska, Warszawa 2022.
- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., *Oblicza epok. Język polski. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. 1.1*, Warszawa 2022.
- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., *Oblicza epok. Język polski. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. 2.2*, Warszawa 2020.
- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., *Oblicza epok. Język polski. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. 4*, Warszawa 2022.
- Cudowska A., *Rozwijanie zdolności metapoznawczych dziecka jako niezbywalny element jego podmiotowego bycia w świecie*, [w:] *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, red. J. Izdebska, Białystok 2008.
- Gajda S., *Styl naukowy*, [w:] *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Kraków 2013.
- Kiklewicz A., *Akty mowy. Klasyfikacja dychotomiczna*, „Media – Kultura – Komunikacja Społeczna” 2009, nr 5, s. 87–110.
- Kordziński J., *Świat się zmienia a podręczniki nie. Jeden z największych problemów edukacji*, <https://holistic.news/swiat-sie-zmienia-a-podreczniki-nie-jeden-z-najwiekszych-problemow-edukacji/> (dostęp: 20.02.2024).
- Kościarczyńska J. i in., *Ponad słowami. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres podstawowy i rozszerzony. 3.1*, Warszawa 2021.
- Kowalikowa J., *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.



- Kowalikowa J., Synowiec H., *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005.
- Krzyżyk D., Synowiec H., *Język podręczników szkolnych w kontekście ich funkcji dydaktycznej*, Warszawa 2023.
- Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009.
- Nocoń J., *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*, [w:] *Stylie współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Kraków 2013.
- Nocoń J., *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski*, Warszawa 2018, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> (dostęp: 20.12.2020).
- Podmiot*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/podmiot.html> (dostęp: 23.11.2023).
- Podmiot*, [w:] *Wielki słownik języka polskiego PAN*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/41283/podmiot/4858650/osoba> (dostęp: 19.11.2023).
- Podręcznik*, [w:] *Wielki słownik języka polskiego PAN*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/61867/podrecznik> (dostęp: 21.11.2023).
- Przedmiot*, [w:] *Wielki słownik języka polskiego PAN*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/2838/przedmiot> (dostęp: 22.11.2023).
- Rafalska D., Grąbczewska A., *Szkoła to przede wszystkim ludzie*, Res Publica Nowa, 10 VIII 2021, <https://publica.pl/teksty/szkola-to-przede-wszystkim-ludzie-68954.html> (dostęp: 19.11.2023).
- Stylie współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Kraków 2013.
- Witkowski J., *Szkoła po pandemii. Ponownie czy od nowa?*, Res Publica Nowa, 19 VIII 2021, <https://publica.pl/teksty/szkola-po-pandemii-ponownie-czy-od-nowa-68993.html> (dostęp: 19.11.2023).
- Zbróg P., *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego a potrzeby komunikacyjne uczniów*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007.

## Subject and Object of Language Education in Secondary School on the Basis of Selected Textbook Material

### Abstract

The article addresses language education from both subject and object perspectives, as presented in secondary school textbooks compliant with the 2018 core curriculum. The analysis of the empirical material has the character of a preliminary identification of the new textbooks. The review of proposals for the introduction of linguistic content and the formation of linguistic-communicative skills was conducted from the perspective of pragmalinguistics and

linguistic genology. Both the informational and task-based components of the textbooks were analysed.

**Keywords:** subject, object, textbook, language learning, secondary school

**Beata Udzik** – doktor habilitowana językoznawstwa, profesor w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kieruje Zakładem Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, nauczycielka akademicka i szkolna, honorowy profesor oświaty; arbiter CKE; autorka kilkudziesięciu artykułów z zakresu dydaktyki przedmiotowej, kształcenia językowego, diagnostyki edukacyjnej i ewaluacji oraz monografii: *Myśleć i pisać. Mechanizmy błędów językowych w pracach pisemnych uczniów* (2009); *Rozważ i uzasadnij. Struktury argumentacyjne w rozprawkach maturalnych* (2019); współautorka *Czytaj i myśl. Zderzenia literatury z fizyką* (2007).