



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: O sposobach wprowadzania wiedzy językowej w podręcznikach szkolnych dawniej i dziś

Author: Aleksandra Zok-Smoła

Citation style: Zok-Smoła Aleksandra. (2014). O sposobach wprowadzania wiedzy językowej w podręcznikach szkolnych dawniej i dziś. W: D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska (red.), "Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność) : księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej" (S. 323-334). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Aleksandra Zok-Smoła

O sposobach wprowadzania wiedzy językowej w podręcznikach szkolnych dawniej i dziś

Współczesna szkoła aspiruje do uznania jej za instytucję nowoczesną. Przejawy świadczące o jej dążeniu do postępowości są widoczne między innymi w obowiązującej od 2009 roku *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego*. Jedną z przyczyn powstania nowego dokumentu programowego, wskazywanych przez Sławomira Jacka Żurka, jest „uporządkowanie programowe oświatowego systemu prawnego tak, by polska szkoła mogła sprawnie nadażać za szybko zmieniającą się rzeczywistością cywilizacyjną, kulturową (digitalizacji oraz informatyzacji), a także prawną”¹. Konsekwencją takiego założenia jest obecność w dokumencie zapisów dotyczących „zupełnie nowej sytuacji medialnej”², w której musi odnaleźć się współczesny uczeń – „oto po epoce Gutenberga przyszło mu żyć w erze ekranów medialnych”³. Dostosowanie treści kształcenia do realiów życia we współczesnym świecie jest więc ściśle związane z rzeczywistością, z którą na co dzień obcuja *digitalni tubylcy*.

Innowacyjne zapisy zwarte w dokumencie, na którym opiera się funkcjonowanie polskiej szkoły, nie gwarantują możliwości określa-

¹ Por. S.J. ŻUREK: *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*. W: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego*. T. 2: *Język polski*, s. 55. http://men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_2.pdf [data dostępu: 1.02.2014].

² Ibidem.

³ Ibidem.

nia tej instytucji mianem *nowoczesnej* — świadczy o tym bowiem nie tylko obecność w zapisach programowych postępowo brzmiących sformułowań, lecz także rzeczywisty sposób pracy z uczniem, który jest zgodnie ze współczesną pedagogiką szkolną traktowany podmiotowo⁴. Elementami ową *nowoczesność* konstytuującymi powinny stać się zatem metody pracy na lekcji czy nowatorskie środki dydaktyczne wykorzystywane w pracy z uczniem. Jednym z wyznaczników nowoczesności mogą być także podręczniki szkolne — stanowiące wciąż immanentny składnik procesu nauczania.

Celem niniejszego artykułu jest krótkie przedstawienie różnych — mniej lub bardziej nowoczesnych — sposobów wprowadzania wiedzy językowej w aktualnie obowiązujących podręcznikach do kształcenia językowego na poziomie szkoły gimnazjalnej i porównanie ich z publikacjami obowiązującymi kilkadziesiąt lat temu w ostatnich klasach ośmioletniej szkoły podstawowej. Kluczowym elementem przeglądu chciałabym uczynić obserwację występujących w nich strategii wprowadzania wiedzy, które mogą przybierać postać dedukcji lub indukcji.

Współczesne postulaty dotyczące kształcenia językowego w szkole opierają się w głównej mierze na konieczności dostrzeżenia i interpretowania przez uczniów zjawisk językowych, jak bowiem pisała Zofia Agnieszka Kłakówna: „Z takich działań uczniowie mogą wyprowadzać samodzielne wnioski na temat języka. I o tę samodzielność chodzi. Z tego widać, że opisywanej tu opcji odpowiada znaczący rytm działań: (1) obserwacja gotowej wypowiedzi, analiza, interpretacja zaobserwowanego, (2) poddawanie wypowiedzi transformacjom, »próbowanie« języka, (3) scalenie wyników obserwacji i prób, wyciągnięcie wniosków. Takich, jakie jest w stanie wyprowadzić dana klasa, konkretni uczniowie. Tylko to, co samodzielnie wyinterpretowane, może się stać intelektualną własnością ucznia”⁵.

O konieczności stawiania uczniów w sytuacjach wymagających samodzielnego dochodzenia do wiedzy pisał już Stanisław Szober: „Mając za przedmiot swego badania zjawiska realne, nauka gramatyki w wykładzie szkolnym na równi z naukami przyrodniczymi zmusza uczniów do obserwacji wchodzących w jej zakres zjawisk, rozwija przeto zdolność postrzegania. [...] konieczność wyprowa-

⁴ Por. J. KOWALIKOWA: *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2004, s. 98.

⁵ Z.A. KŁAKÓWNA: *Gramatyka opisowa w szkole powszechnej?*. „Polonistyka” 2009, nr 8, s. 26.

dzenia z obserwowanych faktów wniosków ogólnych ćwiczy w myśleniu sposobem indukcyjnym⁶, wskazując przy tym na korzyści (także psychologiczne oraz związane z funkcjonowaniem jednostki ludzkiej w świecie) związane z obserwacją otaczającego świata⁷. O konieczności wykorzystywania indukcji jako nieodzownej zasady nauczania w procesie kształcenia pisali także Zenon Klemensiewicz, Maria Majewiczówna i Tadeusz Lehr-Spławiński: „aby uczeń zdobywał wiedzę drogą o ile możliwości samodzielnego wnioskowania na podstawie oceny dostarczonych jego obserwacji faktów”⁸. Przeciwno biernemu przyswajaniu wiedzy prezentowanej w podręcznikach szkolnych opowiadał się także Marian Falski, pisząc: „Uderzają [...] nowe powiewy, wymagające [...] bardziej aktywnego udziału ucznia w odsłanianiu wiedzy wysiłkiem własnej myśli i własnych zainteresowań, nie zaś jedynie w biernym jej przyswajaniu”⁹, a także Jan Tokarski, dla którego „wydobycie z każdego elementu nauki o języku wszystkiego, co może pobudzać aktywność myślową ucznia, unikanie tego, co ma charakter werbalny czy reprodukujący słowa nauczyciela czy podręcznika”¹⁰, jest determinantem sukcesu dydaktycznego. O zaletach wynikających z obserwacji wytworów języka wspominał także Michał Jaworski: „Opierając się na konkretnym materiale językowym, który jest stosunkowo łatwo dostępny, uczeń ma okazję do obserwacji faktów językowych, ich zestawiania i porównywania, analizy i syntezy oraz wyprowadzania wniosków teoretycznych bądź praktycznych”¹¹.

Przegląd aktualnie obowiązujących podręczników przeznaczonych do kształcenia językowego na trzecim etapie edukacyjnym pozwala na określenie koncepcji, w odniesieniu do której projektuje się dziś teksty podręcznikowe o funkcji informacyjnej. Już pobieżne oględziny poszczególnych pozycji pozwalają na określenie, jaka strategia przekazywania wiedzy w nich dominuje. Zdecydowana

⁶ S. SZOBER: *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego*. „Nowe Tory” 1911, s. 389. Cyt. za: S. SZOBER: *Gramatyka języka polskiego*. Warszawa—Lwów 1923, s. 160—161.

⁷ Por. S. SZOBER: *Gramatyka języka polskiego...*, s. 161.

⁸ Z. KLEMENSIEWICZ, M. MAJEWICZÓWNA, T. LEHR-SPLAWIŃSKI: *Gramatyka polska w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela*. Lwów 1926, s. 7.

⁹ M. FALSKI: *Reforma podręczników*. „Argumenty” 1963, nr 35. Cyt. za: Z. URYGA: *Kryteria oceny podręczników do przedmiotu „język polski”*. „Polonistyka” 2007, nr 2, s. 7.

¹⁰ J. TOKARSKI: *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*. Warszawa 1972, s. 119.

¹¹ M. JAWORSKI: *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1991, s. 36—37.

większość spośród poddanych analizie podręczników preferuje sposób wprowadzania nowych treści, który za podstawę przyjmuje oparty na dedukcji algorytm: najpierw gotowa porcja wiedzy, potem – sprawdzające i utrwalające ją ćwiczenia.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że mimo inicjowania każdej jednostki lekcyjnej tekstem informacyjnym dotyczącym treści z zakresu kształcenia językowego sposób ich konstruowania nie jest w nich identyczny – w wypadku *Gramatyki i stylistyki...*¹² są to spójne teksty, o tendencji do ujmowania treści w postaci tabel i wykresów można mówić w wypadku *Bliżej słowa...*¹³, z kolei podręcznik *Po polsku...*¹⁴ zdominowały komiksy przypominające tabele.

Na uwagę zasługuje nieco inny sposób wprowadzania wiedzy w podręcznikach z cyklu *Słowa na czasie*¹⁵, gdzie ćwiczenia pojawiają się niemal jednocześnie z tekstem, stanowią także niejednokrotnie wprowadzenie do treści, które będą przedmiotem jednostki segmentacyjnej. Ćwiczenia nie zawierają jednak elementu, który stawiałaby ucznia w obliczu problemu językowego do rozwiązania. Polegają głównie na wyszukiwaniu odpowiednich form w tekście bądź na uzupełnianiu go, nie stanowiąc podstawy do obserwacji języka i formułowania wniosków na jego temat. Sprawdzają jedynie już zdobytą wiedzę, np.:

Zamaluj kratkę, obok każdego wypowiedzenia, w którym znajduje się zarówno spójnik, jak i co najmniej jeden przyimek. Pierwsze litery tych zdań utworzą hasło – spójnik o znaczeniu *bo, ponieważ*, niestosowany w języku potocznym.

Zupełnie inną strategię wprowadzania nowych treści z zakresu kształcenia językowego przyjęto w podręcznikach obowiązujących w latach 70. i 80. XX stulecia. Wśród przytaczanych w niniejszym przeglądzie tytułów można zaobserwować dwie zasadnicze tendencje kształtujące budowę poszczególnych jednostek segmentujących publikacje dydaktyczne.

¹² POR. Z. CZARNIECKA-RODZIK: *Gramatyka i stylistyka. Język polski. Gimnazjum 1*. Warszawa 2012.

¹³ POR. E. HORWATH, G. KIEŁB: *Bliżej słowa. Podręcznik do kształcenia literacko-językowo-kulturowego dla klasy 1. gimnazjum*. Warszawa 2010.

¹⁴ POR. J. MALCZEWSKA, J. OLECH, L. ADRABIŃSKA-PACUŁA: *Po polsku. Literatura. Język. Komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa 1*. Warszawa 2009.

¹⁵ POR. A. GRABARCZYK: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami. Klasa 1*. Straszyn 2009.

Pierwszy sposób prezentowania wiedzy o języku polega na takim uporządkowaniu kolejnych sekwencji wchodzących w skład jednostki podręcznika, który pozwala na maksymalne aktywizowanie uczniów dzięki kierowaniu działaniami następującymi kolejno po sobie, opartymi na obserwacji konkretnych wytworów języka. Doskonałą reprezentację takiego indukcyjnego sposobu prowadzenia wywodu stanowi podręcznik Mieczysława Pęcherskiego *Nasz język ojczysty...*¹⁶, w którym układ kolejnych jednostek segmentacyjnych (nazywanych po prostu *lekcjami*) ma charakter regularny. Każda kolejna *lekcja* zawarta w podręczniku Pęcherskiego składa się z czterech, następujących kolejno po sobie elementów: tekst, obserwacje językowe, wiadomości, ćwiczenia.

Kolejne jednostki lekcyjne rozpoczynają każdorazowo fragmenty tekstów, które stanowią punkt wyjścia następujących po nich obserwacji językowych. Dobór tekstów jest dość różnorodny — pojawiają się tu zarówno teksty poetyckie (np. *Dwa wiatry* Juliana Tuwima, *Ojczyzna* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego), jak i fragmenty prozy (między innymi Marii Dąbrowskiej, Henryka Sienkiewicza, Gustawa Morcinka, Bolesława Prusa, Marii Konopnickiej czy Poli Gojawiczyńskiej), a także fragmenty o charakterze popularnonaukowym, dotyczące np. dotarcia do bieguna południowego przez Roberta Scotta, wypraw Henryka Arctowskiego, pracy w fabryce samochodów, a także fragment Manifestu PKWN. Silne zideologizowanie przytaczanych przez autora podręcznika tekstów nie przeszkodziło jednak w uczynieniu z nich przedmiotu obserwacji językowych.

Przykładem pobudzenia i wykorzystania aktywności myślowej ucznia może być przytoczony tekst, na podstawie którego uczeń ma za zadanie przypomnieć sobie wiadomości związane z przymiotnikiem i zaimkiem przymiotnym:

„Nowa Ziemia” — nazywał się okręt, który z 265 ludźmi załogi opuścił 1 lipca 1910 roku Anglię. Scott postanowił za wszelką cenę dotrzeć do bieguna południowego. Dotarł szczęśliwie do obszaru podbiegunowego. W zatoce zbudowano leże zimowe.

Zima upłynęła na przygotowaniach. Gdy słońce znów weszło, ekspedycja ruszyła w drogę do bieguna: „Postanowiliśmy — czytamy w dzienniku Scotta — maszerować również w nocy. Słońce świeci tu podczas lata — tj. w naszych miesiącach zimowych — również w nocy. Nasze konie biegną dzielnie po zlodowaciałym morzu. Panuje tęgi mróz”.

¹⁶ M. PĘCHERSKI: *Nasz język ojczysty. Wiadomości i ćwiczenia z gramatyki i pisowni polskiej. Klasa VII*. Warszawa 1972.

Po niezmiernych trudach wędrówki stają nareszcie na szczycie lodowca. Znajdują się na wysokości 3000 metrów nad poziomem morza.

E. Bulowa: 300 000 km/sek z drem Wszędobylskim

Na jego podstawie siódmoklasista ma za zadanie dokonać następujących obserwacji języka:

- Dzięki jakiemu wyrazowi wiesz, który biegun chciał odkryć Scott? Jaką częścią mowy jest ten wyraz?
- Zwróć uwagę na to, z jakimi wyrazami łączą się przymiotniki i jak w zależności od tego zmienia się ich forma, np. „*Nowa Ziemia*”, *nowy zeszyt*, *nowe pióro*. Co wiesz o odmianie przymiotników?
- W zdaniu: *Nasze konie biegną dzielnie* zastąp wyraz *nasze* jakimś przymiotnikiem.
- O jaką część mowy pytamy tak samo jak o przymiotniki?
- Porównaj odmianę wyrazu *uczniowski* i wyrazu *nasz*. Jakie podobieństwa dostrzegasz w odmianie tych wyrazów?

Celem tych pytań jest kierowanie myśleniem ucznia zgodnie z zaprezentowanym materiałem językowym i w rezultacie – doprowadzenie go do uogólnienia natury teoretycznej w zakresie przywoływanego zagadnienia. Zadania ucznia polegają kolejno na:

- odnalezieniu w tekście wyrazu *południowy* i określeniu, jaką jest częścią mowy;
- zaobserwowaniu, na podstawie przytoczonych wyrażen w związku zgody, jak zmienia się przymiotnik wskutek łączenia go z rzeczownikami mającymi różne rodzaje, i próbie przypomnienia sobie wiadomości o odmianie przymiotników;
- zastąpieniu zaimka dzierżawczego (przymiotnego) *nasz* przymiotnikiem (w celu ukazania ich substytucyjności) i próbie przypomnienia sobie terminu *zaimek*;
- porównaniu sposobu odmiany przymiotnika z odmianą zaimka w celu dostrzeżenia łączących je podobieństw.

Na podstawie samodzielnej obserwacji tworzywa językowego uczeń powinien zatem wysnuć wnioski dotyczące przymiotnika, zaimka przymiotnego oraz kategorii fleksyjnych i sposobu odmiany obydwu części mowy, które to elementy wiedzy zostają następnie podsumowane w ramach zawartych w podręczniku *wiadomości*. Opierając się na poczynionych obserwacjach oraz przytoczonej wiedzy językowej, uczeń ma za zadanie wykonać ćwiczenia formalno-analityczne, spośród których część odsyła bezpośrednio do tekstu usytuowanego na początku jednostki lekcyjnej:

Wskaż w tekście wstępnym przymiotniki wraz z określanymi przez nie rzeczownikami. Określ przypadek, liczbę i rodzaj każdego przymiotnika.

Wskaż w tekście rzeczownik, który odpowiada na pytanie: *czyj?*. Określ przypadek i liczbę tego rzeczownika.

Taki sposób wiązania poszczególnych składników danej lekcji sprzyja jej uspołnieniu: kolejne, wyznaczone przez podręcznik, etapy pracy wzajemnie się przenikają i uzupełniają, tworząc przy tym uporządkowaną, przewidywalną całość.

Doskonałą egzemplifikacją wprowadzania nieznanych dotąd uczniowi treści jest lekcja dotycząca partykuły. Sposób prezentowania tej części mowy nie ma w szkolnej dydaktyce najlepszej tradycji – często rozpoznawanie partykuł odwoływało się do pamięciowego przyswojenia przez uczniów wyrazów zaliczanych do tej kategorii¹⁷, warto więc przywołać opartą na indukcji strategię jej przedstawienia, przytaczając tekst piosenki ludowej:

*Uciekła mi przepióreczka w proso,
A ja za nią nieboraczek boso.
Trzeba mi się pani matki spytać,
Czy pozwoli przepióreczkę schwytać.*

*A chwytajże ją, syneczku, chwytaj,
Tylko się jej pióreczek nie tykaj,
Nie chwytaj jej za te złote piórka,
Bo to moja ukochana córka.*

*A jakże ją, pani matko, schwytać,
Żeby się jej pióreczek nie tykać?
A nastawże, mój syneczku, sieci,
To ci sama przepióreczka wleci.*

Odnosząc się do tekstu, uczeń ma za zadanie dokonać następujących obserwacji:

Porównaj zdania:

Chwytaj przepiórkę!

Chwytajże przepiórkę!

Które z tych dwóch zdań dobitniej wyraża rozkaz?

Porównaj dwa zdania:

Jak ją schwytać?

¹⁷ Por. M. JAWORSKI: *Metodyka...*, s. 157.

Jakże ją schwytać?

Czy dodanie w drugim pytaniu cząstki *-że* osłabiło, czy uwydatniło pytanie?

Poczyniony przez uczniów ogląd przytoczonego tekstu piosenki ma na celu określenie roli partykuły w zdaniu. Oczywiście, obserwacja językowa nie doprowadzi w tym wypadku ucznia do nazwania będącej przedmiotem jednostki lekcyjnej części mowy — stanowi jedynie punkt wyjścia prezentowanych w dalszej jej części *wiadomości*. Jednym z kolejnych etapów pracy ucznia w ramach części zajęć przeznaczonych na ćwiczenia jest natomiast wskazanie pozostałych partykuł występujących w tekście *Przepióreczki*.

Inną strategię eksponowania wiedzy o języku prezentują *Język ojczysty... Ireny Bajerowej*¹⁸, *Język ojczysty... Michała Jaworskiego*¹⁹ i *Język ojczysty... Marii Nagajowej*²⁰, w których część spełniająca funkcję informacyjną (podręcznikowe teksty informacyjne) została wyraźnie oddzielona od znajdujących się w początkowej części podręcznika ćwiczeń. Mimo że strategia prowadzenia wykładu nieco różni się od tej, którą proponował w swoim podręczniku Pęcherski, warto przytoczyć przykłady jej funkcjonowania w publikacjach dydaktycznych — jest bowiem alternatywą dla wszechobecnej w aktualnie obowiązujących podręcznikach dla gimnazjum dedukcji.

Wszystkie wymienione podręczniki do kształcenia językowego reprezentują identyczną taktykę użytkowania: naczelnym ich przeznaczeniem jest realizowanie funkcji ćwiczeniowej, toteż część zawierająca zadania została zamieszczona w początkowej partii publikacji i poprzedza moduł zawierający wiadomości teoretyczne. Tok pracy z podręcznikiem wyznaczają właśnie zgromadzone w ramach poszczególnych tematów zadania i polecenia, które odsyłają do wiadomości w drugiej jego części. Ćwiczenia nie są zatem wyłącznie elementem sprawdzającym wiedzę, jaką zdobył uczeń; wpisana w nie strategia ma także na celu pokierowanie uczniem tak, by samodzielnie dotarł do wiedzy, opierając się na zaprezentowanym w ćwiczeniach materiale językowym. Taką „ścieżkę” obrazuje następujący przykład, który pochodzi z podręcznika autorstwa Michała Jaworskiego:

¹⁸ Por. I. BAJEROWA: *Język ojczysty. Podręcznik gramatyki języka polskiego dla klasy VIII*. Warszawa 1975.

¹⁹ Por. M. JAWORSKI: *Język ojczysty. Ćwiczenia i wiadomości z gramatyki i ortografii dla klasy VII*. Warszawa 1981.

²⁰ Por. M. NAGAJOWA: *Język ojczysty. Podręcznik gramatyki języka polskiego dla klasy VIII*. Warszawa 1979.

Porównaj pary zdań w punktach a) i b).

a) *Spostrzegłem kolegę, który czekał na mnie na przystanku.*

Spostrzegłem kolegę czekającego na mnie na przystanku.

b) *Przeszliśmy przez most, który zbudowali saperzy.*

Przeszliśmy przez most zbudowany przez saperów.

Czy treść tych zdań jest jednakowa, czy różna?

Jakie cechy wspólne i jakie różne mają wyróżnione wyrazy?

Jak odmieniają się te wyrazy?

Sprawdź w *Wiadomościach*, jak nazywamy wyróżnione wyrazy w drugich zdaniach w punktach a) i b).

Przytoczone ćwiczenie stanowi bez wątpienia przykład realizacji funkcji badawczej podręcznika²¹. Zadanie ucznia polega na przyjrzeniu się parom zdań, które niosą tę samą treść, a w których wyróżniono czasowniki i utworzone od nich imiesłowy. Przedmiotem rozważań siódmoklasistów ma stać się także odmiana wyróżnionych w zdaniach części mowy – pytanie dotyczące ich fleksji ma doprowadzić do konstatacji, iż imiesłowy podlegają nie koniugacji, lecz deklinacji. Dopiero po ujawnieniu cech imiesłowów, które łączą je z czasownikami i przymiotnikami, następuje odesłanie ucznia do *Wiadomości*, w których ma znaleźć nazwę terminu określającego nowo poznaną kategorię wyrazów. Taki sposób sytuowania ucznia w roli badacza Jolanta Nocoń porównuje do „procedury typowej dla badań naukowych – z tą różnicą, że to nie uczeń samodzielnie formułuje problem poznawczy, lecz zostaje mu on podany w treści zadania, najczęściej wraz z pewnymi wskazówkami wykonawczymi”²².

W sposób niemal identyczny prowadzi się ucznia do wyciągnięcia wniosków w podręczniku Marii Nagajowej – pozycja ta ma również dwudzielną budowę: składają się na nią *Ćwiczenia* i odpowiadające im *Wiadomości*. Podobnie jak w wypadku podręcznika Jaworskiego, zadania i polecenia, oprócz utrwalania wiedzy i sprawdzania umiejętności ich praktycznego wykorzystania, spełniają czasem funkcję badawczą – na ich podstawie uczeń ma wyciągnąć wnioski, w których usystematyzowaniu pomogą mu

²¹ O funkcjach podręcznika realizowanych przez zawarte w nich zadania i polecenia pisała Ewa Korzeniowska. Por. E. KORZENIOWSKA: *Efektywność edukacji językowej w klasach IV–VIII szkoły podstawowej a polonistyczne funkcje podręcznika gramatyki*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 1995, s. 82–92.

²² J. NOCOŃ: *Strategie nabywania wiedzy o języku przez ucznia (na przykładzie zadań podręcznikowych)*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2012, s. 35.

zamieszczone w końcowej części podręcznika wiadomości. W zaprezentowanym poniżej ćwiczeniu, dotyczącym pisowni łącznej lub rozdzielnej, analiza materiału językowego jest wyraźnie ukierunkowana — jego przedstawienie zostało poprzedzone serią pytań, na które uczeń powinien odpowiedzieć, opierając się na przytoczonych ilustracjach materiałowych:

Odpowiedz na pytania:

- a) Jakimi częściami mowy są wyrazy wyróżnione w niżej podanych zdaniach?
- b) Dlaczego te same wyrazy pisze się albo łącznie z cząstką *nie*, albo oddzielnie?
- c) Które z wyróżnionych wyrazów stanowią samodzielne hasła w słowniku języka polskiego, które zaś nie i dlaczego?

*Przyszedł przez nikogo **nie oczekiwany**.*

*Rozmowa przybrała **nieoczekiwany** obrót.*

*Odczuwał **niepokonany** wstręt do robactwa.*

*Był to zawodnik przez nikogo jeszcze **nie pokonany**.*

*Miał **nieprzebrane** zasoby życzliwości dla ludzi.*

*Na wiosnę **nie przebrane** ziemniaki łatwo się psują.*

W przytoczonym ćwiczeniu obserwacja materiału ma doprowadzić do samodzielnego skonstruowania przez uczniów reguły ortograficznej, która wyjaśni łączną lub rozdzielną pisownię imiesłówów przymiotnikowych, z uwzględnieniem ich znaczenia czasownikowego lub przymiotnikowego. Mimo że przywoływana reguła została decyzją Rady Języka Polskiego uproszczona²³, warto zwrócić uwagę na sposób, w jaki starano się przywieść ucznia do jej odkrycia — przez przywołanie nazw wyróżnionych części mowy, dostrzeżenie sposobu ich zapisu z partykułą przeczącą *nie* oraz odniesienie do form podstawowych wyróżnionych w przykładach leksemów. Warto podkreślić, iż taki sposób dojścia do reguły ortograficznej sprzyja jej lepszemu utrwaleniu — wszak łatwiej zapamiętujemy te zjawiska, których istnienie i zasadę działania udało się nam samodzielnie uchwycić.

Typ zadań stawiających ucznia w obliczu problemu językowego, który powinien rozwiązać, znajduje się także w podręczniku autor-

²³ Por. http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=73:pisownia-qnieq-z-imiesowami-przymiotnikowymi&catid=43:uchway-ortograficzne&Itemid=59 [data dostępu: 1.02.2014].

stwa Ireny Bajerowej, gdzie wewnątrztekstowy narrator precyzyjnie zaplanował kolejne etapy jego działań:

Zaobserwuj — zastanów się — odpowiedz: czym w zdaniu może być rzeczownik (i zaimek rzeczowny)?

Z poniższych zdań wypisz związki wyrazowe, zawierające wyraz *stolica*, i określ, jaką częścią zdania jest ten wyraz w każdym ze zdań:

Warszawa jest stolicą. Herbem stolicy jest syrena. Ostatni tydzień wakacji spędzę w stolicy. Będę dokładnie zwiedzać stolicę.

Wyraz *stolica* zastąp w zdaniu 2. i 4. odpowiednim zaimkiem rzeczownym. Czy tworzy on takie same związki w zdaniu, co *stolica*? Odpowiedz na pytanie wstępne.

Funkcja kierowania kolejnymi fazami pracy ucznia została w przytoczonym zadaniu zasygnalizowana zastosowaniem czasowników w trybie rozkazującym — uczeń ma kolejno obserwować, zastanowić się, ostatnią zaś sekwencją jego działań ma być oparta na dwóch poprzednich czynnościach — odpowiedź na zadane pytanie. Każdy spośród zastosowanych w poleceniu operatorów dotyczy zatem innych sfer działania uczniów: *zaobserwuj* odnosi się do poznawania przez spostrzeganie, *zastanów się* — do prowadzonych czynności przygotowawczych, *odpowiedz* zaś — do będącej efektem działań wypowiedzi ucznia²⁴.

Przykłady rozwiązań dydaktycznych, które zostały zaprezentowane bądź zaledwie zasygnalizowane w tym opracowaniu, pozwalają na określenie, jakie sposoby wdrażania wiedzy o języku funkcjonowały w ostatnich kilkudziesięciu latach. Przywołanie ze starszych podręczników strategii wtajemniczenia ucznia w nowe zagadnienia z zakresu szkolnej gramatyki pozwala jednak na zderzenie ich z aktualnymi w dopuszczonych do użytku podręcznikach, przeznaczonych dla uczniów klas gimnazjalnych. Efekty porównania mogą wydawać się zaskakujące — okazuje się bowiem, że współcześnie obowiązujące pozycje przedkładają zwykle podawanie uczniom gotowej wiedzy — w celu późniejszego jej reprodukowania i wykorzystania — nad obserwacje językowe mające na celu samodzielne wyciągnięcie wniosków. Mimo że będące w użyciu podręczniki uchodzą za pozycje innowacyjne, rozwiązania zastosowane w pod-

²⁴ W. Kojis: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice 1994, s. 81–88.

ręcznikach wcześniejszych wydają się znacznie ciekawsze, a przede wszystkim — znacznie bardziej efektywne.

Przegląd koncepcji mających na celu wprowadzenie nowych treści z zakresu kształcenia językowego może stać się także punktem wyjścia rozważań o nowoczesności polskiej szkoły. Skoro bowiem stosowane kilkadziesiąt lat temu rozwiązania dydaktyczne respektowały wrodzoną ciekawość badawczą ucznia, jego zainteresowanie językiem, zdolność oceny, analizy i samodzielnego wyciągania wniosków na podstawie zaistniałych przesłanek, to może się wydawać, że przyjęta dziś przez autorów podręczników strategia, opierająca się głównie na dedukcji, jest dla szkoły pewnego rodzaju regresem. Spojrzenie na omawiane kwestie przez pryzmat nowoczesności, której obowiązujący aktualnie dokument programowy doszukuje się między innymi we współczesnej sytuacji medialnej uczniów, pozwala na odniesienie niekorzystnych zmian w sposobie konstruowania podręczników do wizerunku młodego pokolenia, który prezentuje Dan Tapscott: „pokoleniu sieci nie wystarcza to, co dostają — każdą rzecz przerabiają i dopasowują do swoich potrzeb. [...] »Ufaj, ale zawsze sprawdzaj« — tak mogłoby brzmieć motto dzisiejszej młodzieży”²⁵. Nawiązując do przywoływanego obrazu młodej generacji, można zatem podać w wątpliwość postępowość i nowoczesność aktualnie obowiązujących publikacji dydaktycznych — potrzeby i oczekiwania *cyfrowych tubylców* lepiej bowiem spełniają podręczniki, które wraz ze starymi dokumentami oświatowymi odeszły w przeszłość.

²⁵ D. TAPSCOTT: *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa 2010, s. 146–150.