

Krystyna Gąsiorek, Danuta Krzyżyk, Helena Synowiec

Język podręczników szkolnych

Rozdziały I, III, IV, V opracowały Danuta Krzyżyk i Helena Synowiec (Uniwersytet Śląski);
rozdział II opracowała Krystyna Gąsiorek (Akademia Pedagogiczna w Krakowie).

Spis treści

Wstęp

- I. Teoria podręcznika szkolnego
- II. Wskaźniki komunikatywności polskich podręczników szkolnych
- III. Relacje autor – (nauczyciel) – uczeń w podręcznikach (dialogowość podręczników, zróżnicowanie językowo-stylistyczne tekstów)
- IV. Pojęcia i terminy w wybranych podręcznikach
- V. Poprawność ortograficzna, interpunkcyjna oraz językowo-stylistyczna; błędy logiczne; inne spostrzeżenia

Wnioski i postulaty

Bibliografia

Aneks

Wykaz analizowanych podręczników:

- A. Podręczniki do języka polskiego
- B. Podręczniki do innych przedmiotów

Wstęp

Powszechna jest opinia, że „pisarstwo podręcznikowe należy do najtrudniejszych dziedzin twórczości naukowej”¹. Autorzy decydujący się na pisanie podręcznika muszą doskonale znać przedmiot, przeprowadzić selekcję zagadnień, wykazać się jasnym i interesującym sposobem przekazywania treści, adekwatnie do możliwości i potrzeb uczniów na danym etapie edukacyjnym. Podręcznik stanowi również efekt wysiłku profesjonalnego zespołu redaktorów, korektorów, poligrafów i grafików. Jest zatem swoistym przedsięwzięciem edytorskim. O wartości podręcznika stanowią różne elementy, jednak wśród nich najistotniejsze jest tworzywo werbalne.

Podręcznik szkolny jest jednym z najważniejszych środków komunikacji dydaktycznej. Od jego jakości zależy skuteczność procesu nauczania, rozwijanie umiejętności językowych i poznawczych oraz wiedzy ucznia z poszczególnych dziedzin. Reforma systemu edukacji dała autonomię autorom programów i podręczników szkolnych, którzy korzystając z tej możliwości, stworzyli i nadal tworzą nowe propozycje programowe i książki dla ucznia, oparte na różnych koncepcjach autorskich. Obserwowany w zreformowanej szkole „pluralizm programowo-podręcznikowy” wymaga refleksji nie tylko dydaktycznej, ale również językoznawczej.

Podręczniki – podobnie jak programy autorskie – są zatwierdzane przez MEN na podstawie recenzji kilku rzeczoznawców (w tym także językoznawcy lub polonisty), a nauczyciele podejmują decyzję o wyborze określonej serii podręczników na danym etapie edukacyjnym. Kierują się przy tym różnymi kryteriami (np. szatą edytorską, ceną, sposobem opracowania treści nauczania), rzadziej zwracają uwagę na język podręcznika. Tymczasem właśnie język jako tworzywo tekstu ma w podręczniku znaczenie istotne. Za jego pośrednictwem „realizują się” bowiem główne funkcje dydaktyczne podręcznika (informacyjna, motywacyjna, transformacyjna, samokształceniowa). Podręcznik oddziałuje też językowy uczniów (m.in. dostarczając wzorów, bogacąc leksykę). Dlatego przekaz treści w podręczniku powinien być nie tylko poprawny pod względem merytorycznym, ale też językowym, powinien się odznaczać komunikatywnością i precyzją sformułowań. Nie zawsze jednak tak bywa.

¹ G. Chomicki: *Dylematy związane z opiniowaniem podręczników szkolnych*. W: *Prace Komisji do oceny Podręczników Polskiej Akademii Umiejętności*. T.IV. Pod red. G. Chomickiego. Kraków 2006, s. 15.

Przygotowując niniejszy raport, korzystaliśmy z rezultatów badań zespołowych nad podręcznikami języka polskiego, prowadzonych w latach 2004-2007², a także z przeprowadzonej przez nas analizy wybranych podręczników do różnych przedmiotów (por. wykaz w aneksie), a ponadto z opublikowanych materiałów pokonferencyjnych³ oraz wnikliwych recenzji zamieszczonych w sześciu tomach prac Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych PAU⁴.

Nie sposób oczywiście uwzględnić w raporcie kilkuset funkcjonujących w szkołach podręczników do poszczególnych przedmiotów i poziomów edukacji. Staraliśmy się syntetycznie ująć te problemy związane z językiem podręczników, które ze względu na jego funkcje dydaktyczne są szczególnie ważne, a więc: czytelność (komunikatywność) tekstu, relacje nadawczo-odbiorcze między autorem, nauczycielem i uczniem, pojęcia i terminy, poprawność językowo-stylistyczna, logika wypowiedzi.

Tłem naszych analiz są opracowania językoznawcze i dydaktyczne z zakresu komunikacji językowej, rozwoju i kształcenia języka uczniów oraz teorii podręcznika szkolnego.

W zakończeniu raportu wysuwamy postulaty pod adresem autorów podręczników, rzeczoznawców i MEN, dotyczące docenienia warstwy językowej w podręcznikach różnych przedmiotów. Zarysowujemy też dalsze obszary badawcze nad językiem tekstów dydaktycznych.

² Badania nad komunikatywnością i funkcjami podręczników kształcenia językowego w zreformowanej szkole (projekt KBN) prowadzono w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej pod kierunkiem H. Synowiec.

³ *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. Kosętko, Z. Uryga. Kraków 2002.

⁴ Celem Komisji jest wyróżnianie podręczników szkolnych godnych polecenia nauczycielom, ale równocześnie sygnalizowanie niepokojących zjawisk merytorycznych i dydaktycznych, które recenzenci – specjaliści i członkowie Komisji (wśród nich językoznawcy) dostrzegli w podręcznikach. Por. *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych PAN*, t. 1-6. Kraków 2002-2007. Wykaz zamieszczonych tam recenzji uwzględniamy w bibliografii.

Teoria podręcznika szkolnego

1. Definicje podręcznika

Podręczniki szkolne są jednym z głównych środków dydaktycznych, które w nauczaniu oraz uczeniu się pełnią rolę komplementarną. Służą one bowiem do tego, aby wspierać działania nauczyciela, ale nie wyręczać go ani nie zastępować w kierowaniu uczeniem się uczniów, w przekazywaniu wiadomości oraz rozwijaniu umiejętności. W każdy zatem podręcznik wpisanych jest dwóch adresatów - uczeń, wobec którego podręcznik spełnia swoje funkcje dydaktyczne, i nauczyciel, dla którego podręcznik jest podstawową pomocą naukową⁵. Podręcznik jest więc istotnym elementem nauczania, bierze udział w lekcyjnej sytuacji komunikacyjnej, ma duży wpływ na proces dyskursu edukacyjnego. Dydaktycy zauważają, że *podręczniki stanowią więcej niż połowę wszelkich książek drukowanych (...), uczniowie obcuje z nimi wielokrotnie dłużej niż przeciętny czytelnik obcuje z każdą inną książką*⁶. Podręcznik jest zatem najważniejszą książką szkolną, zawiera wybór wiadomości z pewnej dziedziny i jest ściśle związany z kursem i programem nauczania danego przedmiotu⁷. Od innych książek szkolnych różni się przede wszystkim tym, że przewidziany do opanowania materiał nauczania przedstawia w postaci tekstowo-ilustracyjnej, która powinna być dostosowana do możliwości językowych i intelektualnych odbiorcy⁸.

Podręcznik uwzględnia najistotniejsze, uporządkowane i zorganizowane, naukowo zamknięte treści nauczania zgodnie z programem danego przedmiotu⁹. Podstawą do odróżnienia podręcznika od innych książek są cele, którym ma służyć, oraz sposób opracowania materiału¹⁰. Podręcznik szkolny ma zaznajomić uczniów z nowymi dla nich informacjami z danej dziedziny wiedzy, porządkować i utrwalać te informacje; kształtować określone umiejętności, nawyki, a także postawy; wdrażać uczniów do

⁵ C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1978, s. 106.

⁶ A. Jakubowicz-Bryx: *Podręcznik w edukacji wczesnoszkolnej jako środek wspomagający doskonalenie słownictwa uczniów*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002, s.566.

⁷ W. Kojs: *Funkcje podręcznika szkolnego*. W: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975, s. 37.

⁸ R. Ingarden: *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*. „Muzeum” 1939, z.2, s. 72.

⁹ W. Kojs: *Funkcje podręcznika szkolnego*....op.cit., s.37.

¹⁰ Ibidem.

posługiwania się przez uczniów zdobytą wiedzą w działalności praktycznej oraz doskonalić umiejętności dostrzegania, formułowania dostępnych (dostosowanych do możliwości intelektualnych problemów)¹¹. Podręcznik (nie tylko ten przeznaczony do nauki języka polskiego) powinien także odgrywać rolę wzorca językowego i służyć rozwijaniu języka ucznia.

Podręcznik bywa również traktowany jako gatunek tekstu, wyróżniający się specyficznym charakterem treści merytorycznych, realizacją celów wychowania, opracowaniem edytorskim, służącym optymalizacji procesu percepcji wiedzy¹².

Autor podręcznika (nadawca komunikat) i uczeń (odbiorca) są uczestnikami procesu komunikacji dydaktycznej. Przekazywane przez autora w książce szkolnej informacje służą osiągnięciu konkretnych celów dydaktyczno-wychowawczych. Niezwykle ważne jest więc, by treść, forma, sposób uporządkowania i przekazania komunikatów tworzących podręcznik odpowiadały możliwościom kompetencji poznawczej i językowej uczniów. Dobry podręcznik musi być komunikatywny, umiarkowanie nasycony terminami (funkcjonalny dobór ilościowy i jakościowy terminów), napisany poprawną polszczyzną. Napisany w dydaktycznonaukowej odmianie stylowej podręcznik¹³ powinien, tak, jak inne teksty, realizować siedem kanonów stylu komunikatywnego (jasność, prostota, zwięzłość, dynamiczność, konkretność, konstrukcyjność, stosowność)¹⁴, dodatkowo, jego autorzy powinni respektować rygory normy wzorcowej współczesnej polszczyzny.

2. Typologie podręczników

W opracowaniach z zakresu pedagogiki i dydaktyk szczegółowych przywołuje się kilka typologii podręczników. Ze względu na uwzględniony w podręczniku zakres materiału, jego uporządkowanie i czas realizacji wyróżnia się następujące typy podręczników szkolnych:

¹¹ C. Kupisiewicz: Przedmowa. W: C. Kupisiewicz, Z. Matulka: Nowoczesny podręcznik. Problemy, propozycje, badania." Studia Pedagogiczne" XXXVI, 1976, s. 5-6.

¹² T. Parnowski: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976, s. 53.

¹³ S. Gajda: *Styl naukowy*. W: Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Tom 2.: Współczesny język polski. Red. J. Bartmiński. Wrocław 1993, s. 180 – 183.

¹⁴ A. Wolański: *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.

1) podręcznik właściwy, będący książką ściśle związaną z programem oraz kursem danego przedmiotu i obejmującym:

- podręcznik uniwersalny (zawierający tekst systematyczny, prezentujący za pomocą słów i sposobów graficznych określoną dziedzinę rzeczywistości, a także problemy do rozwiązania, pomysły badawcze, ćwiczeń i zadania praktyczne)¹⁵;
- podręcznik systematyczny (posiadający uporządkowaną wiedzę odpowiadającą rocznemu programowi jakiegoś przedmiotu);
- podręcznik do ćwiczeń i zajęć praktycznych (to podręcznik o charakterze podręcznika zwartego, jak na przykład książki do ćwiczeń gramatycznych czy ortograficznych, lub podręcznika kartkowego);
- podręcznik programowy (obejmujący część rocznego kursu danego przedmiotu lub jego całość);

2) uzupełniająca książka do czytania, wspierająca uczenie się danego przedmiotu;

3) książki podręczne, czyli różnego rodzaju słowniki, encyklopedie itp.

W naszym opracowaniu skupimy się na analizie podręczników właściwych, które obecnie przyjmują najczęściej postać podręczników uniwersalnych. Popularne są też podręczniki do ćwiczeń i z zadaniami tekstowymi, ale zarówno one, jak i inne typy podręczników (wydawane znacznie rzadziej) uzupełniają jedynie materiały zawarte w podręczniku właściwym, który pozostaje najważniejszą książką szkolną ucznia.

W opracowaniach na temat podręcznika podkreśla się z jednej strony, że jest on przewodnikiem ucznia, z drugiej - traktuje się go jako główne źródło wiedzy. W związku z tym wyróżnia się podręcznik-przewodnik oraz podręcznik-informator.

*Podręcznik-przewodnik, powinien pomóc (...) w kształtowaniu u ucznia potrzeby opanowania nie tylko konkretnej treści przedmiotu, określonego zakresu informacji, lecz i umiejętności wzbogacania przerobionego materiału, sprawdzania wiarygodności wiedzy, stosowania jej w konkretnej sytuacji*¹⁶. Według D. D. Zujewa, książka szkolna nie może być zatem jedynie źródłem wiedzy. Nie może ograniczać się do przekazywania informacji. Powinna zainteresować ucznia przedmiotem, zachęcić go do uczenia ponadprogramowego, do samodzielnego poszerzania wiedzy. Zadania i ćwiczenia powinny stawiać ucznia w pozycji badacza, informować go o funkcjonalności języka, zachęcić do

¹⁵ W. Okoń: *Funkcje i treść podręczników szkolnych*. W: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, s. 299.

¹⁶ D. D. Zujew: *Podręcznik szkolny*. Warszawa 1986, s. 48.

działania. Podręcznik ma być przewodnikiem ucznia¹⁷. Dlatego warto, by w sposób interesujący prowadził ucznia przez tajniki wiedzy. Nie można jednak ciekawego przedstawiania wiadomości utożsamiać z atrakcyjną, czy wręcz efekciarską, oprawą edytorską. Niestety, i autorzy podręczników, i wydawcy coraz częściej prześcigają się „w rozmaitych „ozdóbkach”, które częściej wskazują inspiracje rodem z kolorowych magazynów niż świadomą koncepcję edytorską podporządkowaną zamysłowi dydaktycznemu całości”¹⁸.

Podręcznik rozumiany jako informator dla większości uczniów stanowi główne źródło wiedzy¹⁹. Traktują go jako zbiór informacji gotowych do przyswojenia i zapamiętania. Nie wykraczają poza treści w nim zawarte. Nie odczuwają potrzeby samokształcenia, poszerzania wiedzy, sprawdzania prawdziwości tez. Informacje w takim podręczniku oderwane są od rzeczywistości - są abstrakcyjne, istnieją same dla siebie. Korzystanie z takiego podręcznika jest nauką dla nauki. Podręcznik-informator zawiera informacje konkretne i precyzyjne. Nie uwzględnia zainteresowań ucznia. Motywacja do samokształcenia nie jest pobudzona. Ćwiczenia i zadania służą tylko opanowywaniu wiedzy. Nie przekładają się na rzeczywistość pozajęzykową. Uczeń kończy naukę na przyswojeniu wiadomości z podręcznika. Nie sięga do źródeł dodatkowych.

Podręcznik-informator niesie ze sobą pewne niebezpieczeństwo. Dostarcza bowiem wiedzy, ale nie rozwija wyobraźni i samodzielności. Sprawia, że uczeń zajmuje bierną postawę wobec przedmiotu. Na szczęście typowe podręczniki-informatory są dzisiaj rzadkością.

3. Komponenty podręcznika

Każdy podręcznik powinien stanowić całość pod względem merytorycznym i edytorskim. W literaturze przedmiotu określa się ją jako strukturę podręcznika²⁰. Składa się na nią kilka komponentów²¹:

1. Komponent informacyjny (merytoryczny):

a. werbalny, obejmujący:

¹⁷ W. Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1970, s.101.

¹⁸ W. Wantuch: „*Samouczki*” – wobec podmiotowości ucznia i nauczyciela? W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego*. Red. H. Kosętko i Z. Uryga. Kraków 2002, s. 167.

¹⁹ J. Półturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1996, s.48.

²⁰ S. Gajda: A Słodzińska: *Struktura językowa podręcznika*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj - dziś - jutro*. Red. B. Chrzastowska. Poznań 1991, s. 123 – 124.

²¹ D.D. Zujew: *Podręcznik ...op.cit.*, s. 52.

- tekst podstawowy (odautorski, służący wyjaśnieniu najważniejszych faktów, pojęć);
- tekst uzupełniający (informacje biograficzne, dane statystyczne, teksty dokumentów, materiały fakultatywne);
- teksty objaśniające (objaśnienia słów, terminów, przypisy, komentarze do map, tabel).

b. niewerbalny (fotografie, rysunki, reprodukcje).

Komponent informacyjny służy przekazywaniu najważniejszych wiadomości z danej dziedziny wiedzy. Przekaz werbalny uzupełniony jest przez przekaz niewerbalny, tj. rysunki, tabele, ilustracje, grafy, reprodukcje. By komponenty pozawerbalne podręcznika dobrze realizowały swoją funkcję dydaktyczną, muszą być czytelne, zawsze podpisane. Zawarte w podręczniku reprodukcje, rysunki, piktogramy powinny być jedynie uzupełnieniem wypowiedzi, nie może więc być ich za dużo, nie mogą rozpraszać uwagi uczniów nadmiarem szczegółów, licznymi zdobieniami, kolorystyką.

2. Komponent organizujący, mający wpływ na przyswajanie informacji (ćwiczenia, pytania, zadania), ułatwiający zrozumienie przekazywanych treści (tablice systematyzujące, graficzne wydzielenie pewnych elementów tekstu).

Komponent organizacji steruje przyswajaniem informacji dydaktycznej za pomocą pytań, ćwiczeń, poleceń. Jest niezbędnym elementem podręcznika, mający zasadnicze znaczenie dla ułatwienia uczniowi zrozumienia i zapamiętania wiadomości.

3. Komponent orientacyjny, który przyczynia się do ułatwienia pracy z podręcznikiem (środki rozczłonkowania tekstu – spis treści, śródtytuły, cyfry, odsyłacze, indeksy).

Komponent orientacyjny ma usprawnić korzystanie z podręcznika i poruszanie się w obrębie jego tekstu.

Przy konstrukcji podręcznika powinno się zatem uwzględniać następujące aspekty:

- w płaszczyźnie merytorycznej: dobór treści kształcenia w relacji z programem nauczania, dobór tekstów źródłowych, jakość tekstów odautorskich, dobór materiału rzeczowego do ćwiczeń;
- w płaszczyźnie metodycznej: układ i hierarchizację treści (zasada stopniowania trudności – nie tylko w obrębie podręcznika do nauki w danej klasie, ale także

w obrębie serii dla danego etapu edukacyjnego), sposób kształtowania pojęć, dobór i układ komponentów strukturalnych, ilość i jakość ćwiczeń oraz zadań, koncepcję dydaktyczną;

- w płaszczyźnie językowo–stylistycznej: odpowiedni dobór słownictwa, terminologii, zrozumiałość, prostotę, zachowanie rygorów stylu dydaktycznonaukowego z uwzględnieniem możliwości intelektualnych i językowych odbiorcy;
- w płaszczyźnie edytorskiej: opracowanie graficzne i typograficzne²².

Wymienione komponenty i ich jakość wynikają z przyjętej koncepcji. W najnowszych opracowaniach podkreśla się duże znaczenie koncepcji podręcznika. W niej bowiem odzwierciedlają się cele kształcenia i wychowania oraz funkcje, jakie podręcznik powinien spełniać w procesie dydaktycznym²³.

4. Funkcje podręcznika szkolnego

W związku z tym, że podręcznik uznawany jest za środek dydaktyczny, który współdziała z tzw. nauczaniem żywym, a także z innymi środkami dydaktycznymi, pełni on określone funkcje dydaktyczne²⁴. Obecnie w literaturze przedmiotu mówi się o sześciu podstawowych funkcjach podręcznika szkolnego: informacyjnej, motywacyjnej, operatywno-trasformującej, badawczej, samokształceniowej, kontrolno-oceniającej²⁵. Realizacja wszystkich wymienionych funkcji uzależniona jest m.in. od sposobów budowania w podręczniku relacji autor - uczeń (dialogowość), czytelności zawartych w nim treści (kod musi być adekwatny do przekazywanej treści; nie może przekraczać możliwości recepcyjnych uczniów).

Funkcja informacyjna

Znaczną część podręcznika stanowią informacje, będące niezbędnym jego elementem. Podręcznik dostarcza podstawowej wiedzy z danego przedmiotu. Informuje ucznia o świecie, zapoznaje z różnego typu zjawiskami językowymi, przybliża mu elementy rzeczywistości nieznane i uzupełnia już poznane. Powinien podawać informacje usystematyzowane pod względem logicznym, rzeczowym i psychologicznym.²⁶

Funkcję informacyjną w podręczniku pełnią przede wszystkim teksty źródłowe: teksty literackie (np. wypisy z literatury polskiej i światowej), publicystyczne, popularnonaukowe i odautorskie (do tekstów zalicza się również definicje, przypisy, słowniczki, polecenia do

²² Ibidem, s.18.

²³ J. Skrzypczak: *Wokół pojęcia modelu – wzoru podręcznika i jego odwzorowania*. „Edukacja Medialna” 1990, z. 3, s. 21.

²⁴ B. Koszewska, E. Kubiciel, W. Szymanderska: *Problematyka, metody i narzędzia badań nad podręcznikiem szkolnym*. W: *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*. Red. B. Koszewska. Warszawa 1980, s.9.

²⁵ H. Synowiec: *Podręcznik w pracy lekcyjnej*. „Język Polski w Szkole” 1993/1994, z. 6; W. Okoń: *Funkcje i treść.....op.cit.*, s. 296 –297.

²⁶ W. Okoń: *Funkcje i treść...op.cit.*

ćwiczeń). Teksty stanowią źródło wiedzy, dlatego ważne jest, by były dla ucznia zrozumiałe. Ich odbiór nie może być zakłócony względami stylistycznymi. Musi cechować je zwięzłość, prostota i poprawność językowa. Teksty powinny być oryginalne i interesujące, powinny uwzględniać zainteresowania współczesnej młodzieży, być dostosowane poznawczo i językowo do etapów rozwojowych uczniów²⁷. Tylko wtedy bowiem uczeń zrozumie i zapamięta przekazywane w podręczniku informacje.

Informacje w podręczniku stanowią również elementy pozatekstowe. Są to wszelkiego rodzaju rysunki, tabele, diagramy, schematy, fotografie. Mogą one stanowić samoistne źródło wiedzy, ale najczęściej służą jako komponent uzupełniający słowo, ilustrujący tekst. Dają pogładowość informacji, ułatwiają uczenie się. Tekst poparty obrazem przestaje być abstrakcyjny. Dzięki temu wzrasta zainteresowanie słowem. Elementy graficzne zapewniają trwałość zapamiętywania i zainteresowanie przedmiotem, wpływają również na walory artystyczne podręcznika. Mają służyć rozwijaniu wrażliwości estetycznej ucznia.

Na treść podręcznika ogromny wpływ ma także jego forma. Istotne jest, by był on przejrzysty i praktyczny, by kontakt między podręcznikiem i uczeniem odbywał się bez żadnych przeszkód. Na formę podręcznika składają się: selekcja informacji; zwięzłość treści; język jasny i precyzyjny; strona edytorska: kolory, czcionka, układ graficzny (wyodrębnienie elementów nowych).

Funkcja motywacyjna

Czynniki motywacyjne mają szczególne znaczenie w nauce. Ważne zatem jest, by zgromadzony w podręczniku materiał rzeczowy i proponowane ćwiczenia zmierzały do rozbudzenia zainteresowań uczniów, zachęcały ich do obserwacji różnego typu zjawisk, charakterystycznych dla danej dziedziny wiedzy, do zdobywania wiadomości i umiejętności oraz do rozwiązywania problemów. Realizacja funkcji motywacyjnej w podręczniku to także rozwijanie sfery emocjonalno-motywacyjnej ucznia, kształtowanie jego zainteresowań i pozytywnego nastawienia do uczenia się danego przedmiotu, mobilizowanie do pracy²⁸.

Czynnikiem, który stymuluje uczniów do zdobywania wiedzy i umiejętności, jest podmiotowość, takie ujęcie zagadnienia, które jest zorientowane na ucznia.. Jednym ze sposobów podkreślania podmiotowości odbiorcy podręcznika jest zaznajomienie go z celami pracy. Uczniowie muszą być świadomi, dlaczego uczą się lub powinni się uczyć, powinni także rozumieć cele nauczania, ponieważ orientacja na cel jest istotnym, świadomym

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

czynnikiem motywującym. Aby cele postawione uczniom realizowały funkcję motywującą, powinny spełniać określone warunki. Po pierwsze, powinny być wyrażone w takich kategoriach, aby były zrozumiałe dla uczących się uczniów. Po drugie, powinny być one możliwe do osiągnięcia przez większość uczniów. Tylko w ten sposób może być podtrzymane zainteresowanie uczącego się danym przedmiotem. Określenie celów daje uczniom możliwość kontrolowania swoich postępów albo powtarzania materiału. Uczący nie odnoszą wrażenia, że przerabiają podręcznik, lecz że jest on pomocą w nauczaniu. Również słabsi uczniowie znajdują w podręczniku takie treści, które są w stanie samodzielnie opanować. Cele nauczania, które uwzględniają tylko aspekt formalny, nie wystarczają jednak do motywacji uczenia się. Uczniom należy także uświadomić pragmatyczny aspekt nauki – w jakich sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych będą mogli zdobyć wiedzę i umiejętności wykorzystać.

Na realizację funkcji motywacyjnej wpływ ma też język podręcznika. Tekst językowo zbyt trudny (o wysokim stopniu abstrakcyjności, nasycony terminami, zdaniami o złożonej strukturze) prowadzi nie tylko do zaburzeń uwagi, ale także motywacji. Natomiast teksty językowo nadmiernie proste powodują znużenie, osłabiają zainteresowanie treścią, nie rozwijają także języka ucznia.

Trzeba pamiętać, że treści nauczania zawarte w podręczniku wywierają duży wpływ na przebieg i wyniki lekcji, są czynnikami wyznaczającymi językową i umysłową aktywność ucznia. Żeby mogły one wypełnić swoją motywującą rolę, muszą zaspokajać podstawowe potrzeby uczącego się: potrzebę komunikacji, potrzebę poznania, przekazanie aktualnych i odpowiadających zainteresowaniom uczniów informacji, potrzeby estetyczne, uwydatnienie rzędu pozytywnych emocji. Materiał rzeczowy powinien być w podręcznikach przedstawiony w taki sposób, żeby był on dla ucznia ciekawy i znaczący.

Funkcja badawcza

Uczeń w szkole nie jest tylko biernym odbiorcą wiadomości. Staje się czynnym uczestnikiem procesu kształcenia. Stawiany jest w pozycji badacza. Zadaniem podręcznika jest motywowanie i zachęcanie ucznia do działania²⁹, wywołanie ich aktywności intelektualnej, chęci samodzielnego dochodzenia do wiedzy.

Motywacja może przejawiać się w *gotowym opisie i gotowych wyjaśnieniach, jeśli nada im się ujęcie problemowe, tj. pokaże w pewnym skrócie metodę i wyniki poznania.*

²⁹ Ibidem, s.293.

*Może też, co jest jeszcze ważniejsze, przyjąć postać pytań, zadań i dyrektyw badawczych*³⁰. Skoro ćwiczenia i zadania mają organizować działalność uczniów, to muszą być odpowiednio ukształtowane pod względem językowo-stylistycznym – zrozumiałe, jednoznaczne, precyzyjne. Polecenia do ćwiczeń powinny zawierać informacje, dotyczące celu i sposobu rozwiązywania danego zadania. Mogą występować w formie zaleceń, wskazówek lub instrukcji, które będą pełnić funkcję inspirującą, i pobudzającą. Uczeń powinien być przygotowywany do samodzielnego odkrywania zjawisk językowych i literackich. Rolą ćwiczeń ma być wdrażanie go do formułowania i rozwiązywania problemów. Funkcja badawcza jest w podręczniku istotna, ponieważ zakłada, że uczeń staje się poszukiwaczem wiadomości i odkrywcą zasad działania. Właściwie realizowana w podręczniku funkcja badawcza sprzyja zarówno pamięciowemu opanowywaniu wiadomości przez uczniów, jak i dostrzeganiu przez nich różnorodnych powiązań i zależności, odkrywaniu problemów oraz ich rozwiązywaniu. Dzięki wdrażaniu uczniów do racjonalnego wykonywania tych czynności opanowują oni z czasem trudną sztukę samodzielnego myślenia i działania, zdobywając zarazem wiedzę operatywną, ukierunkowującą ich postępowanie.

Funkcja operatywno-transformująca

Podręcznik nie tylko dostarcza informacji. Kształci również umiejętności praktycznego wykorzystania zdobytej przez ucznia wiedzy. Pytania i polecenia w nim zawarte służą przetwarzaniu i utrwalaniu informacji, wpływają również na kształtowanie zdolności językowych ucznia³¹. Ćwiczenia w podręczniku powinny być różnorodne zarówno pod względem wykonywanych operacji, jak i stopnia trudności. Operatory (polecenia do ćwiczeń) muszą odwoływać się do różnych typów aktywności językowej (mówienie, pisanie, czytanie) i intelektualnej uczniów (np. porównywanie, wskazywanie podobieństw i różnic, wnioskowanie, syntetyzowanie). Podręcznik winien uwzględniać zróżnicowane zadania: ćwiczenia reprodukcyjne - służące do praktycznego stosowania wiedzy; ćwiczenia sprawdzające - dotyczące stosowania uogólnień; ćwiczenia sprawozdawcze, referujące - pozwalające na wprowadzanie uogólnień, porównań; ćwiczenia w praktycznym stosowaniu wiadomości - odnoszące się do sytuacji z życia; ćwiczenia badawcze i eksperymentalne; ćwiczenia mające na celu kontrolę własnej pracy; ćwiczenia graficzne,

³⁰ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*op.cit., s. 297.

³¹ W. Okoń: *Funkcje i treść...*op.cit.

audiowizualne, multimedialne³². Ćwiczenia, w których konkretyzuje się funkcja operatywno-transformująca mają ułatwić uczniom powtórzenie wiadomości i utrwalenie umiejętności, a ponadto powiązać nowo wprowadzaną wiedzę z działaniami praktycznymi. Powinny być zróżnicowane pod względem stopnia trudności oraz operacji umysłowych, których wymagają, nigdy jednak zbyt trudne.

Funkcja samokształceniowa

Zadaniem podręcznika szkolnego jest zachęcenia ucznia do pogłębiania wiedzy, winien on budzić w uczniu zainteresowanie przedmiotem, wyrabiać nawyki do samodzielnej pracy. W tym celu powinny się w nim znaleźć informacje ponadprogramowe, a także takie, które dotyczą dodatkowych źródeł i lektur uzupełniających. Uczeń musi mieć świadomość, że podręcznik służy mu nie tylko na lekcji, ale również w domu, że stanowi pomoc przy odrabianiu lekcji i pogłębianiu wiedzy. Według W. Okonia, jej spełnienie *oznacza gwarancję, że posługiwanie się podręcznikiem nie zniechęca do dalszego, dobrowolnego już uczenia się i samokształcenia, lecz, przeciwnie, stanowi dla niego naturalną drogą*³³. Należy zatem zaznajomić uczniów z podstawowymi technikami uczenia się, poszukiwania potrzebnych informacji. Do tych umiejętności odwołują się następujące elementy podręcznika: spis treści, tytuły rozdziałów, wewnętrzna struktura książki, indeksy osób i terminów, słowniczki, tabele, schematy, a także umieszczone w podręczniku wskazówki i sugestie dotyczące możliwości skorzystania z innych źródeł wiedzy (słowników, czasopism, literatury popularnonaukowej czy też odpowiednich, uprzednio przez autorów podręczników sprawdzonych, poprawnych pod względem językowym i merytorycznym, stron internetowych).

Funkcja kontrolno-oceniająca

Dzięki tej funkcji uczeń zyskuje możliwość sprawdzenia ilości i jakości wiedzy oraz umiejętności, uzyskanych w trakcie lektury podręcznika, a także ich oceny³⁴. Realizowana jest ona poprzez pytania, powtórzenia, nawiązania, odniesienia, syntezy, a także testy sprawdzające z kluczem do samooceny.

³² Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej. Red. R. Góralska, J. Pólturzycki. E. A. Wesołowska. W. Wojdyła. Toruń – Płock 2003, s. 162 –163.

³³ W. Okoń: *Funkcje i treść...*op.cit., s. 12.

³⁴ C. Kupisiewicz: *Metody programowania dydaktycznego ...*op.cit., s. 106.

Krystyna Gąsiorek
Akademia Pedagogiczna
w Krakowie

Wskaźniki czytelności polskich podręczników szkolnych

Wskaźnikiem czytelności (komunikatywności, zrozumiałości) różnych tekstów, zarówno pisanych, jak i mówionych, zajmowano się od końca lat 80. ubiegłego wieku (Gąsiorek, 1990, 1991). Temat ten pojawiał się i pojawia przy okazji rozważania różnych zagadnień badawczych, między innymi przy ocenianiu przydatności obowiązujących podręczników szkolnych, na zlecenie wydawcy (Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych), w latach 1988-1991 w zespole pod kierunkiem prof. Edwarda Polańskiego w ramach badań resortowych CPBP (temat 08-17) nad modernizacją kształcenia językowego w systemie edukacji, w związku z badaniem rozwoju języka mówionego i pisanego dzieci i młodzieży, przy szukaniu dowodów potwierdzających fenomen popularności tekstów Janusza Korczaka (Gąsiorek, 1997), obecnie przy realizacji projektu badawczego w zespole pod kierunkiem prof. UŚ dr hab. Heleny Synowiec (2007). Obliczone wskaźniki ilościowe są wykorzystywane do zestawień porównawczych (Gąsiorek, 2007; Okwiecińska, 2007), a więc do ujęcia diachronicznego podobnie rozważanych tematów. Teksty zbyt trudne mogą skutecznie zniechęcić ucznia do pracy z podręcznikiem, a zbyt łatwe nie przyczynią się do rozwoju jego umiejętności werbalnych i intelektualnych.

Do obliczenia wskaźników czytelności (komunikatywności, zrozumiałości) zastosowano wzór C. H. Björnssona (z książki Bengta Sigurda *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. PWN, Warszawa 1975), a więc metody językoznawstwa statystycznego. Wzór ma postać: $I = L_m + L_o$. I oznacza indeks (wskaźnik) czytelności (komunikatywności, zrozumiałości) tekstu. L_m to średnia liczba wyrazów w zdaniu, czyli przeciętna długość zdania zarówno pojedynczego, jak i złożonego lub innego wypowiedzenia (od kropki do kropki lub innego znaku interpunkcyjnego), obliczona na podstawie próby losowej zawierającej 200 wypowiedzeń. Długość zdania może być traktowana jako miernik rozbudowy składniowej. L_o to liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętność. Dla polszczyzny za takie wyrazy uznaje się dłuższe niż ośmioliterowe (Zarębina, 1977). L_o oblicza się z próby losowej obejmującej 2000 wyrazów, ale podaje średnią na każde 100.

Na komunikatywność (czytelność, zrozumiałość) tekstu wpływa wiele czynników, lecz – według wzoru Sigurda – najistotniejsze jest ukształtowanie składniowe i dobór środków leksykalnych. Przy rozpatrywaniu jakości podręczników szkolnych, czyli „książek przeznaczonych dla uczących się, zawierających jasny, przystępnie podany wykład jakiejś problematyki, czemu często towarzyszą zadania do wykonania przez uczących się” (PSWP 2000, s. 408) będzie to tylko jeden z aspektów, obok pedagogicznego, merytorycznego, edytorskiego i innych (por. Gajda, Słodzińska, 1991, s. 120-124). Obliczanie wskaźników można wykorzystać do udoskonalenia jakości tekstu, dają one też możliwość oceny przydatności tekstu kierowanego przez autora (częściej: autorów) do określonego adresata, którym jest uczeń w określonym wieku.

Podręczniki z lat 70. i 80. XX wieku obecne były w polskiej szkole przez około 30 lat. Stanowiły najczęściej jeden komplet, do którego zaliczano kolejne wydania tych samych lub nieco zmienionych książek. Obowiązywał jeden program nauczania, opatrzone zwykle jednym podręcznikiem (Stawowy 1995, s. 3-7).

Reforma oświaty z 1999 r. spowodowała odejście od jednego uniwersalnego programu nauczania i jednego podręcznika dla klasy, „spowodowała wielkie zmiany w świecie podręczników. Źródłem tych zmian były trzy rozporządzenia podpisane przez Ministra Edukacji Narodowej 15 lutego 1999 roku, w tym dotyczące „warunków dopuszczania do użytku szkolnego podręczników”.

Zgodnie z *Wykazem MEN*, dostępnym w Internecie 10 listopada 2007 roku, dla etapu I, czyli kształcenia zintegrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej dopuszczone są **74** podręczniki, dla etapu II, czyli klas IV-VI szkoły podstawowej – **336**, dla etapu III, czyli gimnazjum – **527**, a dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum – **433** podręczniki. Oprócz tego zatwierdzone są podręczniki do nauczania języków obcych: dla klas I-III szkoły podstawowej – 102, dla IV-VI – 119, dla gimnazjum – 152, dla liceum i technikum – 180. Wielość podręcznikowych propozycji, choć pozytywna z dydaktycznego punktu widzenia, rodzi niebezpieczeństwo wprowadzania do edukacji szkolnej – obok podręczników przemyślanych koncepcyjnie – książek niedostosowanych do możliwości percepcyjnych domniemanych odbiorców.

O wyborze programu i podręcznika decydować ma przede wszystkim nauczyciel lub zespół nauczycieli, po uwzględnieniu doboru treści, szaty graficznej i innych walorów oferowanych mu do pracy środków dydaktycznych. W rzeczywistości na wybór tych pomocy wpływ mają również wydawcy, zachęcający do swoich ofert, dyrekcje szkół oraz rodzice, kierujący się, na przykład ceną podręcznika. Rzadko wybierający uwzględniają język książek dla uczniów,

czytelność tekstów (źródłowych i odautorskich) w nich zamieszczonych. Nie dziwią więc takie opinie: „po roku pracy z podręcznikami nauczyciele uważają, że dokonali niewłaściwego wyboru. Uznają wtedy najczęściej wybrane książki za niedostosowane do możliwości uczniów, napisane trudnym, niezrozumiałym językiem, zbyt obszerne” (Mosiek 2000, s. 15).

W takiej sytuacji niezwykle ważne stają się zagadnienia, czy podręczniki z listy MEN są komunikatywne (czytelne, zrozumiałe) dla uczniów kolejnych etapów kształcenia, czy też stanowią dla nich barierę percepcyjną, jakie są indeksy czytelności tekstu podręczników (czy są dostosowane do rozwoju językowego ich użytkowników – uczniów). Parametry statystyczne, obliczone na podstawie indeksu komunikatywności (czytelności, zrozumiałości) tekstu z wybranych podręczników, dopuszczonych po 1999 roku przez MEN, będą porównane ze skalą Bengta Sigurda (1975, s. 158), z podobnymi wskaźnikami dla książek obowiązujących w czasach sprzed reformy oświaty oraz z indeksami dla języka pisanego uczniów – adresatów kierowanych do nich książek.

Podręczniki dla klas I-III szkoły podstawowej

W tabeli 1. przedstawiam wskaźniki komunikatywności dla 53 (z 74 dopuszczonych po 10 marca 1999 r. przez MEN) podręczników szkolnych z sześciu kompletów przeznaczonych do kształcenia zintegrowanego, czyli klas I-III szkoły podstawowej.

Tabela 1

Wskaźnik komunikatywności tekstu z wybranych podręczników do kształcenia zintegrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej

Próba	Wskaźnik komunikatywności (I) (wielkości średnie)	Skala Sigurda
<i>Wesoła szkoła (WSiP S.A., Warszawa)</i>		
Klasa I (5 książek)	16.2	18
Klasa II (4 książki)	25.9	22
Klasa III (3 książki)	27.2	26
<i>Z Ekoludkiem w szkole (Wyd. Edukacyjne Z Dobkowskiej „Żak”, Warszawa)</i>		
Klasa II (4 książki)	25.7	22
Klasa III (4 książki)	32.4	26
<i>Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję („Nowa Era”, Warszawa)</i>		
Klasa I (7 książek)	20,8	18
Klasa II (4 książki)	20.2	22
Klasa III (5 książek)	24.4	26
<i>Tęczowa Szkoła. Mój jedyny podręcznik. („Kleks”, Bielsko Biała)</i>		
Klasa I (3 książki)	17	18
Klasa II (4 książki)	21.2	22
Klasa III (2 książki)	22	26
<i>Chociaż mało mamy lat („Zamkor”, Kraków)</i>		
Klasa I (1 książka)	21.3	18
Klasa II (4 książki)	23.9	22
Klasa III (3 książki)	27.8	26

Analizując dane z tabeli 1., można ustalić, czy i w jakim stopniu autorzy podręczników dla klas I- III szkoły podstawowej uwzględniają odbiorcę komunikatu, do którego kierują swoje teksty.

Ponieważ indeks jest średnią arytmetyczną, interesujące będą wyniki prowadzące do jego uzyskania. W tabeli 2. podaję obliczenia dla tych podręczników, które w kolejno badanych seriach znacznie odbiegają od uzyskanej średniej, zarówno w górę, jak i w dół.

Tabela 2

Wskaźnik komunikatywności tekstu z wybranych podręczników kształcenia zintegrowanego

Próba	L_m	+	L_o	I
<i>Wesoła szkoła</i>				
Kl. I (śred. 16.2 – skala 18)				
Podręcznik, część 2	$926 : 200 = 4.63$	+	$142 : 20 = 7.1$	11.73
Podręcznik, część 3	$1118 : 200 = 5.59$	+	$276 : 20 = 13.8$	19.39
Kl. II (śred. 26.5 – skala 22)				
Podręcznik, część 2	$1138 : 200 = 5.69$	+	$332 : 20 = 22.29$	22.29
Podręcznik, część 1	$1348 : 200 = 6.74$	+	$382 : 20 = 19.1$	25.84
Kl. III (śred. 27.2 – skala 26)				
Podręcznik, część 2	$1244 : 200 = 6.22$	+	$384 : 20 = 19.2$	25.4
Podręcznik, część 1	$1851 : 200 = 9.26$	+	$409 : 20 = 20.45$	29.7
<i>Z Ekoludkiem w szkole</i>				
Kl. II (śred. 25.7 – skala 22)				
Część 4	$1590 : 200 = 7.95$	+	$296 : 20 = 14.8$	22.75
Część 3	$1528 : 200 = 7.64$	+	$422 : 20 = 21.1$	28.74
Kl. III (śred. 32.4 – skala 26)				
Część 2	$1543 : 200 = 7.73$	+	$328 : 20 = 16.4$	24.13
Część 3	$2276 : 200 = 11.38$	+	$582 : 20 = 29.1$	40.48
<i>Już w szkole</i>				
Kl. I (śred. 20.8 – skala 18)				
Część 1. ćw.	$1384 : 200 = 6.92$	+	$180 : 20 = 9$	15.9
Część 3. ćw.	$1166 : 200 = 5.83$	+	$402 : 20 = 20.1$	25.93
Kl. II (śred. 20.2 – skala 22)				
Część 2 ćw.	$1248 : 200 = 6.24$	+	$214 : 20 = 10.7$	16.94

Część 3 ćw.	$1382 : 200 = 6.91$	+	$332 : 20 = 16.6$	23.51
Kl. III (śred. 24.4 – skala 26)				
Semestr I podr.	$1536 : 200 = 7.68$	+	$292 : 20 = 14.6$	22.28
Część 2 ćw.	$1798 : 200 = 8.99$	+	$358 : 20 = 17.9$	26.89
<i>Tęczowa Szkoła</i>				
Kl. I (śred. 17 – skala 18)				
1.1.	$1122 : 200 = 5.61$	+	$216 : 20 = 10.8$	16.41
1.4.	$1288 : 200 = 6.44$	+	$216 : 20 = 10.8$	17.24
Kl. II (śred. 21.2 – skala 22)				
2.3.	$1610 : 200 = 8.05$	+	$180 : 20 = 9$	17.05
2.2.	$1944 : 200 = 9.72$	+	$304 : 20 = 15.2$	24.92
Kl. III (śred. 22 – skala 26)				
3.3.	$1452 : 200 = 7.26$	+	$256 : 20 = 12.8$	20.06
3.4.	$1470 : 200 = 7.35$	+	$330 : 20 = 16.5$	23.85
<i>Chociaż mało mamy lat</i>				
Kl. I (śred. 21.3 skala 18)				
Pierwsza czytanka	$1790 : 200 = 8.95$	+	$246 : 20 = 12.3$	21.25
Kl. II (śred. 23.9 – skala 22)				
Część 2 ćw.	$1136 : 200 = 5.68$	+	$284 : 20 = 14.2$	19.88
Część 4	$1474 : 200 = 7.37$	+	$398 : 20 = 19.9$	27.27
Kl. III (śred. 27.8 – skala 26)				
Część I podr.	$2314 : 200 = 11.57$	+	$250 : 20 = 12.5$	24.07
Część 2	$1610 : 200 = 8.05$	+	$516 : 20 = 25.8$	33.85

Dane z tabeli 2. pokazują, że dla takich samych etapów nauczania ze względu na wielkość wskaźnika komunikatywności badane podręczniki znacznie różnią się od siebie, w klasie I o ponad 14 punktów, w II – o 10, a w III aż o 20. Wskaźnik czytelności daje możliwość oceny przydatności podręczników i winien utrzymywać się na podobnym poziomie w danej klasie, tzn. w klasie I na poziomie około 18, w II – około 22, w III – około 26 lub nieznacznie powyżej, ponieważ uczeń nie pracuje sam z książką, lecz pod kierunkiem nauczyciela i nie chodzi o to, by autor podręcznika dostosowywał się do poziomu adresata – wprost przeciwnie – jego tekst ma zmierzać do rozwoju języka i wzbogacania słownika. W tym właśnie celu należy wyjaśniać niezrozumiałe wyrazy i połączenia wyrazowe, używać ich w wyrazistych kontekstach i nieskomplikowanych konstrukcjach syntaktycznych.

Tylko nieliczne podręczniki spełniają ten warunek: z serii *Wesoła szkoła* można by wyróżnić część 3. – ćwiczenia dla klasy I (I=19.39), część 1. dla klasy II (I=25.84) i większość badanych książek dla klasy III (średnia 27.2); z kompletu *Z Ekoludkiem w szkole* część 4. *Moje radości i zabawy* dla klasy II (I=22.75); z serii *Już w szkole* część 3. dla klasy II (I=23.51) i część 2. dla klasy III (I=26.89); z podręczników *Chociaż mało mamy lat – Pierwszą czytankę* dla klasy I (I=21.3) oraz książki dla klasy I ze wskaźnikami poniżej normy, np. *Wesoła szkoła* ćwiczenia część 2 (I=11.73); *Już w szkole* ćwiczenia część 1. (I=15.92); *Tęczowa szkoła* podręcznik 1.1. (I=16.41). Niska wartość wskaźników dla tekstów przeznaczonych dla klasy I jest zrozumiała. Książki te są dostosowane do swej roli, służąc bowiem mają nauce czytania i pisanie i wskaźniki to pokazują.

Podobne wnioski formułowałam, analizując indeksy komunikatywności dla podręczników klasy I w latach 90. XX wieku. Nie można uogólnień takich odnieść ani do podręczników, które mają indeks znacznie poniżej normy, np. *Tęczowa Szkoła*, klasa II, podręcznik 2.3., I=17.05; klasa III, podręcznik 3.3., I=20.06 lub powyżej, np. *Chociaż mało mamy lat*, klasa III, część 2., z indeksem = 33.85, czyli odpowiednim dla ucznia klasy VI i *Z Ekoludkiem w szkole*, klasa III, część 3., z indeksem = 40.48, a więc raczej dla ucznia gimnazjum, a nie klasy III szkoły podstawowej. Niedaleko tu już do osiągnięcia granicy 50, która czyni tekst *trudno zrozumiałym* (Sigurd 1975: 158).

Średnia długość zdania mierzona liczbą wyrazów w zdaniu w zadaniach dydaktycznych, czyli poleceniach kierowanych do ucznia klasy III w książce czworga autorów *Z Ekoludkiem w szkole. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego w klasie III*, część 3. *Opowieści z dawnych lat* wynosi 11.38, a średnia liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętność 29.1. Daje to wskaźnik czytelności 40.48.

Por. przykłady wypowiedzi z tego podręcznika z zaznaczonymi wyrazami dłuższymi ponad przeciętność:

1) „Na **podstawie reprodukcji** obrazu Jana Matejki, **zdobytych informacji i ilustracji** do wiersza, opowiedz, jaki przebieg miała bitwa pod **Grunwaldem**.” – s. 38., 19 wyrazów, w tym 3 o skomplikowanej strukturze słowotwórczej i trudnym znaczeniu.

2) „Jeżeli chcesz **dowiedzieć się**, którą drogą **Kalendarek** dotrze do **zaczarowanego** zamku, to odszukaj zdanie, które zawiera **rzeczowniki** tylko rodzaju **żeńskiego**.” – s. 39 – 20 wyrazów. Niepokoje nie tylko długość wypowiedzenia, lecz także jego budowa: zdanie czterokrotnie złożone, w nim oprócz zdania głównego (3.) zdanie okolicznikowe warunku (1.), do niego podrzędne dopełnieniowe (2.) i podrzędne do trzeciego przydawkowe (4.). Uczeń jest tu wprowadzony w rolę badacza, ale warunkowo. Obok tego

rozbudowanego wypowiedzenia jest trzywyrazowe „Pomaluj właściwą drogę.”, które w izolacji niczego nie komunikuje, wymaga znajomości poprzednio badanego zdania. Nie wiadomo więc, czy proste polecenie w nim podane uczeń wykona prawidłowo bez objaśnień nauczyciela..

3) „Uwaga! Nazwy pomników piszemy wielką literą, **natomiast** wyraz pomnik małą literą, np.: (!) pomnik Marii **Konopnickiej**.” – s. 114. Są tu dwa wypowiedzenia, jedno- i czternastowyrazowe, nie w tym tkwi jednak kłopot. Autorzy, podając przykład nazwy pomnika (*pomnik Marii Konopnickiej*) sugerują, że nie zawsze nazwy własne osobowe pisane są wielkimi literami, a tylko te, które nazywają pomniki – tak mógłby wnioskować uczeń. Oprócz tego znajdujemy błąd w pisowni znaku interpunkcyjnego po skrócie *np.* (jest i kropka, i zbędny dwukropek).

Przeciętna długość wypowiedzeń w tym podręczniku nie może niepokoić. Dopiero zbadanie ich struktury i znaczenia pokazuje, że wiele z nich z pewnością nie jest czytelnych dla dziewięciolatka.

Analiza słowotwórcza, semantyczna i fleksyjna wyrazów dłuższych ponad przeciętność także przekonuje o znacznej złożoności, wpływającej na obniżenie indeksu zrozumiałości. W badanych podręcznikach w próbach losowych obejmujących po 2000 wyrazów znajduje się na 100 wyrazów od **6.9** (*Wesoła szkoła*, kl. I, karty pracy, część 2), **7.1** (*Wesoła szkoła*, klasa I, część 2.) do **20.45** (*Wesoła szkoła* kl. III, cz. 1.). Są to wyrazy wielosylabowe, zbudowane za pomocą różnorodnych przedrostków i przyrostków, często złożone, skomplikowane semantycznie (np. zapożyczenia i abstrakta), dowodzące też komplikacji fleksyjnych, np. formy czasownikowe, imiesłowy, formy osobowe czasu przeszłego, trybu warunkowego i rozkazującego oraz inne. Nie można wprawdzie uniknąć w tekście wyrazów o określonych, uwarunkowanych systemem językowym, cechach fonologicznych czy morfologicznych, wpływających na indeks komunikatywności; nie zawsze można użyć niekomplikującego czytelności synonimu, nie da się też wykluczyć używania form z trzyliterowymi końcówkami deklinacyjnymi i innych form uznanych za komplikację komunikatu. Można jednak unikać zbytniego nagromadzenia takich wyrazów czy form, znacznie utrudniając one bowiem czytelność tekstu.

W sumie język tekstów badanych podręczników kształcenia zintegrowanego na tle obowiązujących w latach 80. i 90. nie wyróżnia się poziomem (por. dane z tabeli 3.). Przy badaniu książek obowiązujących w latach 80. i 90. XX w. najwyższe wskaźniki komunikatywności (a co za tym idzie - największą niekomunikatywność) prezentowały podręczniki do muzyki i nauki o środowisku (Gąsiorek, 1990, s. 127-130). Były to wówczas

przedmioty nowe (solfeż i elementy muzykologii w nauczaniu początkowym nie miały nic wspólnego z dawnym przedmiotem śpiew). Bez tradycji dydaktycznej zarówno wychowanie muzyczne, jak i nauka o środowisku były językowo szczególnie narażone.

Tabela 3

Wskaźnik komunikatywności wybranych serii podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia zintegrowanego w klasach I-III (dopuszczonych po 10 marca 1999 r.) na tle porównywanych wyników

Próba	Wskaźnik komunikatywności podręczników dla klas I-III szkoły podstawowej z lat 80-90. XX w.	Wskaźnik komunikatywności podręczników do kształcenia zintegrowanego	Skala Sigurda
Klasa I	18.7	16.2; –; 20.8; 17.0; 21.3 (średnio 18.8)	18
Klasa II	22.3	25.9; 25.7; 20.2; 21.2; 23.9 (średnio 23.4)	22
Klasa III	27.5	27.2; 32.4; 24.4; 22.0; 27.8 (średnio 26.8)	26

Porównanie wielkości wskaźników czytelności tekstów obliczonych dla podręczników dawnych i obecnych, dopuszczonych po 1999 roku, pokazuje, że nie ma zbyt dużych różnic, gdy weźmie się pod uwagę wszystkie zsumowane średnie wartości. Interesujące spostrzeżenia przynosi dopiero analiza podręczników z indeksem odbiegającym od normy. Wydaje się, że wpływ na jakość obecnie obowiązujących podręczników ma ich wielość, która zdecydowanie nie nadąża za jakością. Większość autorów nie troszczy się o dostosowanie tekstu książki do adresata, lecz przeciwnie – koncentruje się na treściach kształcenia. Przekazywane informacje umieszcza się na tle kolorowej (często przesadnie) szaty graficznej. Czynnikiem zaburzającym rozumienie tekstu jest skomplikowane wyrażanie związków i zależności między wyrazami w wypowiedzeniu. Świadczą o tym zdania, w których związki syntaktyczne są rozdzielone kilkoma wyrazami, a także przeciętna długość wypowiedzeń, często przekraczająca pojemność pamięci bezpośredniej dzieci klas I-III.

Podręczniki dla klas IV-VI szkoły podstawowej

Z 336 książek dopuszczonych przez MEN do nauczania w klasach IV-VI szkoły podstawowej zbadano 15 książek do nauczania języka polskiego (9 z cyklu *Między nami*, Gdańskiego

Wydawnictwa Oświatowego i 6 *To lubię!*, Wydawnictwa Edukacyjnego, Kraków), por. dane w tabeli 4:

Tabela 4

Wskaźnik komunikatywności tekstu poleceń i zadań dla uczniów w podręcznikach języka polskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej

Próba	Wskaźnik komunikatywności (I)	Skala Sigurda
<i>Między nami</i> (Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk)		
Klasa IV (2 książki)	26.1	29
Klasa V (4 książki)	33.3	31
Klasa VI (3 książki)	33.9	33
<i>To lubię!</i> (Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków)		
Klasa IV (2 książki)	29.5	29
Klasa V (2 książki)	27.1	31
Klasa VI (2 książki)	30.7	33

Z tabeli 4. wynika, że średnia arytmetyczna obliczonych wskaźników 15 książek dla klas IV-VI nie odbiega zbyt od porównywanej skali Sigurda, np. indeks czytelności książek z serii *Nowe To lubię!* dla klasy IV w pełni odpowiada porównywanemu wskaźnikowi, a inne wyniki, z różnicą sięgającą od 2 do 4 jednostek, również nie budzą zastrzeżeń. Można by nawet na podstawie danych liczbowych wysnuć wnioski o dbałości autorów podręczników o dostosowanie swoich tekstów do możliwości percepcyjnych adresatów. Opinię tę zweryfikuje dopiero prześledzenie indeksów dla kolejno badanych książek (por. dane w tabeli 5).

Tabela 5

Wskaźnik komunikatywności tekstów z podręczników języka polskiego (cykle *Między nami* i *To lubię!*) dla klas IV-VI szkoły podstawowej

Próba	L_m	+	L_o	I
<i>Między nami</i>				

Kl. IV (śred. 26.1 – skala 29)				
Podręcznik, Łuczak...	1682 : 200 = 8.41	+	314 : 20 = 15.7	24.11
Nauka o jęz. część 1,	1412 : 200 = 7.06	+	420 : 20 = 13.8	28.06
Kl. V (śred. 33.3 – skala 31)				
Podręcznik, Łuczak...	2128 : 200 = 10.64	+	466 : 20 = 23.3	33.94
Zeszyt ćw., Łuczak...	2021 : 200 = 10.11	+	516 : 20 = 25.8	35.9
Nauka o jęz., część 1	2234 : 200 = 11.17	+	462 : 20 = 23.1	34.27
Nauka o jęz., część 2	1648 : 200 = 8.24	+	420 : 20 = 21	29.24
Kl. VI (śred. 33.9 – skala 33)				
Podręcznik, Łuczak...	1894 : 200 = 9.47	+	523 : 20 = 26.15	35.62
Nauka o jęz., część 1	1716 : 200 = 8.58	+	471 : 20 = 23.5	32,1
Nauka o jęz., część 2	1333 : 200 = 6.7	+	552 : 20 = 27.6	34.27
<i>To lubię!</i>				
Kl. IV (śred. 29.5 – skala 29)				
Nowe To lubię!, Kszt. kultur.- lit.	2421 : 200 = 12.11	+	262 : 20 = 13.1	25.21
Nowe To lubię!, Kszt. kultur.- jęz.	1986 : 200 = 9.93	+	479 : 20 = 23.951	33.88
Kl. V (śred. 27.1 – skala 31)				
Podręcznik... Teksty i zadania	2247 : 200 = 11.24	+	409 : 20 = 20.45	31.69
Ćwicz. językowe	1354 : 200 = 6.77	+	313 : 20 = 15.65.1	22.42
Kl. VI (śred. 32.4 – skala 33)				
Podręcznik... Teksty i zadania	2526 : 200 = 12.63	+	495 : 20 = 24.75	37.38
Ćwicz. Językowe	1585 : 200 = 7.9	+	321 : 20 = 16.0598	23.98

Indeksy czytelności podręczników z cykli *Między nami* i *To lubię!* dla klas IV-VI dowodzą, że ich autorzy zadbali o zrozumiałość tekstu. Badaniami objęto tylko język odautorski, czyli zadań dla ucznia, ćwiczeń i innych tekstów, a nie tekst źródłowy, czyli utworów poetyckich i prozatorskich.

Wskaźniki są bliskie przyjętej dla porównania skali Sigurda. Indeks czytelności podręczników dla klasy IV z obu cykli jest niższy od porównywanego: *Między nami* prawie o 5 jednostek, a *To lubię!* o 4. Stan ten trzeba docenić, autorzy podręczników zdają sobie bowiem sprawę z tego, że adresatami książek w klasie IV są dzieci, które przekroczyły dopiero poziom nauczania początkowego i zaczynają edukację przedmiotową.

Podobne ustalenia można by sformułować, omawiając indeksy książek dla klas V i VI. Są one o około 3-4 jednostki wyższe od przyjętej skali, a więc z powodzeniem, przy pomocy nauczyciela, mogą być wykorzystywane do rozwijania języka dziecka.

Np. w podręczniku *Między nami* dla klasy V dwu autorek (I=33.94, czyli poziom między klasą VI a VII według skali Sigurda) średnia długość zdania mierzona liczbą wyrazów w wypowiedzeniu w zadaniach dydaktycznych, czyli poleceniach kierowanych do ucznia, wynosi 10.64, nie są to więc zdania krótkie (choć takich jest również wiele!, np. „**Sprawdźcie**, które się **powtarzają**” – 4 wyrazy; „**Sformułujcie** wnioski.” – 2 wyrazy (s. 8); „Jak myślisz, dlaczego?” – 3 wyrazy (s. 259). Zdarzają się jednak o wiele dłuższe, por. polecenie ze s. 195: „Podziel **wszystkie wypowiedzenia** w liście Pawła do Wiktora na: zdania (**wypowiedzenia**, które **zawierają** co najmniej jedno **orzeczenie**), **równoważniki** zdań (**wypowiedzenia**, które nie mają **orzeczenia**, ale można się go domyślić).” – 29 wyrazów. Przeciętną długość wypowiedzeń w tym podręczniku można zaaprobować. Dopiero zbadanie ich struktury i znaczenia pokazuje, że niektóre mogą się okazać zbyt skomplikowanymi. Liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętność w tym podręczniku wynosi 23.3 na każde 100 wyrazów, lecz nie ich długość, wynikająca między innymi z uzasadnionej postaci fleksyjnej polszczyzny jest trudna, lecz jednorazowe użycie i znaczenie, zwykle nieobjaśnione, por. podpis obok ilustracji na s. 76: „W 1992 roku podczas Szczytu Ziemi – **spotkania przedstawicieli** rządów państw z całego świata – milion ludzi złożyło datki na **realizację** programu ochrony naszej planety.” (23 wyrazy); „Ich dobre intencje **symbolizują** złote liście, z których powstała korona „drzewa życia.” (12 wyrazów).

Z serii *To lubię!* dla klas V-VI najwyższy indeks (37.38), przekraczający o ponad 4 jednostki porównywaną skalę Sigurda, czyli pozostający na poziomie klasy VII, ma książka dwu autorek dla klasy VI. Przeciętna liczba wyrazów w zdaniu w *Zadaniach dla Was* z tego podręcznika wynosi 12,63, por. np. wypowiedzenie odpowiadające średniej: „**Przypomnijcie** sobie w tym miejscu planszę **otwierającą** 3. część **podręcznika** do klasy piątej.” – 13 wyrazów (s. 91). Są oczywiście przykłady wypowiedzeń krótszych lub znacznie przekraczających średnią, np. „Jest różnica między **historiami** z **fikcyjnych opowiadań** a **rzeczywistością**.” – 9 wyrazów; „By się o tym **przekonać**, **wystarczy zorganizować spotkanie z przedstawicielami** policji **kryminalnej** (z **pewnością** pomogą Wam przy tym rodzice i **nauczyciele**).” – 21 wyrazów (s. 145). W omawianym podręczniku znajduje się 495 wyrazów dłuższych ponad przeciętność w próbie losowej obejmującej 2000 wyrazów. Trzeba podkreślić, że w książce *To lubię!* dla klasy VI na marginesach przy tekstach źródłowych (których czytelności nie badano) uczeń może znaleźć wyjaśnienia znaczeń wyrazów obcych (np. *mormoni* – s. 65, *skorumpowany* – s. 95, *kazuista* – s. 108) lub wyrazy bliskoznaczne do trudnych (np. *teologiczna* – religijna – s. 110, *deprawacja* – zepsucie obyczajów,

zgorzenie – s. 134, *incydent* – wydarzenie, wypadek, zajście – s. 139) i zawsze podpowieź, w jaki sposób należy odczytać wyraz obcy.

Porównanie obliczonych średnich wielkości wskaźników czytelności tekstów podręczników dawnych i obecnych w polskiej szkole po roku 1999 pokazuje, że nie ma zbyt dużych różnic, por. dane w tabeli 6.

Tabela 6

Wskaźnik komunikatywności wybranych serii podręczników szkolnych dla klas IV-VI (dopuszczonych po 10 marca 1999 r.) na tle porównywanych wyników

Próba	Wskaźnik komunikatywności podręczników dla klas IV-VI z lat 80-90. XX w.	Wskaźnik komunikatywności podręczników dla klas IV- VI	Skala Sigurda
Klasa IV	31.3	26.1; 29.5 (średnio 27.8)	29
Klasa V	33.6	33.3; 27.1 (średnio 30.2)	31
Klasa VI	35.9	33.9; 30.7 (średnio 32.3)	33

W czasach, gdy obowiązywał jeden program i jeden podręcznik ze wszystkich wówczas wykorzystywanych w klasach IV-VI szkoły podstawowej tylko książki do języka polskiego (Marii Nagajowej, Janiny Wójcik i Michała Jaworskiego) spełniały wymóg komunikatywności. Pozostałe raczej nie mogły wpływać na rozwijanie języka ucznia, np. przeznaczona dla ucznia klasy IV książka do plastyki (I=37.5) była odpowiednia raczej dla ucznia klasy VIII. Nie były dostosowane do swej roli także podręczniki dla klasy V do biologii (I=37.3) i geografii (I=39.8) – pozostawały na poziomie klas VII-VIII. W klasie VI obowiązywał podręcznik do plastyki (I=39.4) z przeciętną liczbą wyrazów w zdaniu = 17.49, a więc wskazującą na znaczną rozbudowę składniową. Obecnie, w związku z recenzowaniem każdego podręcznika przez językoznawcę, takie wypowiedzenia nie powinny występować w odautorskich tekstach podręcznikowych.

Podręczniki dla klas I-III gimnazjum

W tabeli 7. przedstawiam wskaźniki komunikatywności 31 podręczników (z 527 zatwierdzonych przez MEN) dla klas I-III gimnazjum, w tym 27 do języka polskiego (serie *Między nami* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego; *Do Itaki* Wydawnictwa Znak, *Świat w słowach i obrazach* WSiP, Warszawa; *Czytam świat* Wydawnictwa Pedagogicznego ZNP, Kielce), 3 do biologii dla klas I-III Wydawnictwa „Nowa Era” Sp. z o. o., Warszawa oraz 1 do historii dla klasy trzeciej Wydawnictwa Rożak Sp z o. o., Straszyn k. Gdańska. Obliczeniami objęto całe teksty podręcznikowe, czyli zarówno źródłowe, jak i odautorskie.

Tabela 7

Wskaźnik komunikatywności wybranych podręczników dla klas I-III gimnazjum

Próba	Wskaźnik komunikatywności (I)	Skala Sigurda
<i>Między nami</i> (Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk)		
Klasa I (3 książki: I=34.7; I=32.7; I=34.3)	33.9	35
Klasa II (3 książki: I=32.5; I=35.8; I=35.5)	34.6	37
Klasa III (3 książki: I=33.1; I=32.5; I=35.5)	33.7	39
Podręczniki do kształcenia literackiego i językowego (Wydawnictwo Znak, Kraków)		
Klasa I (2 książki: I=32.1; I=34.6)	33.4 37.4	35 37
Klasa II (2 książki: I=36.2; I=38.5)	38.8	39
Klasa III (2 książki: I=37.8; I=39.7)		
<i>Świat w słowach i obrazach i Język ojczysty</i> (WSiP S.A., Warszawa)		
Klasa I (2 książki: I=32.5; I=32.6)	32,55	35
Klasa II (2 książki: I=36.0; I=33.9)	35.0	37
Klasa III (2 książki: I=34.2; I=39.8)	37.0	39
<i>Czytam świat i podręczniki językowe</i> (Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce)		
Klasa I (2 książki: I=36.0; I=39.5)	37.8	35
Klasa II (2 książki: I=34.8; I=37.9)	36.4	37
Klasa III (2 książki: I=37.8; I=37.0)	37.4	39
<i>Biologia</i> (Wydawnictwo „Nowa Era” Sp. z o. o.)		

o., Warszawa.		
Klasa I (1 książka)	34.2	35
Klasa II (1 książka)	37.2	37
Klasa III (1 książka)	37.9	39
Przez wieki – historia (Wydawnictwo Rożak, Sp z o. o., Straszyn k. Gdańska)		
Klasa III (1 książka)	37.4	39

Dane z tabeli 7. dowodzą, że podręczniki języka polskiego z serii *Między nami* dla gimnazjum są do siebie podobne ze względu na cechy języka, niemal wszystkie prezentują poziom niższy od skali Sigurda, pozostają na poziomie klasy VI szkoły podstawowej. Można również wysnuć wniosek, że napisali je ci sami autorzy zawsze takim samym stylem, nie dbając o adresata – ucznia, którego język w ciągu nauki ma się rozwijać. Indeksy czytelności książek z serii *Między nami* dla gimnazjum pozostają poniżej skali Sigurda, dla klasy I o 1, dla klasy II o 2, dla III o 5 jednostek. Jeżeli można uznać, że książki dla klas I i II (ze wskaźnikami o 1-2 punktów niższymi od porównywanej skali) spełnią przypisaną im funkcję, ponieważ w tych klasach nauczyciele powinni pracować nad wyrównywaniem poziomu językowego uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum, to spostrzeżenie takie będzie bezzasadne względem podręczników klasy III. Średnia długość zdania mierzona liczbą wyrazów w wypowiedzeniach wynosi w serii *Między nami* od 9.32 (w podręczniku trzech autorek *Język polski 1. Zeszyt ćwiczeń do gimnazjum. Część 2*) do 13.27 (*Język polski 3. Zeszyt ćwiczeń do gimnazjum. Część 2*, dwóch autorek). Stan ten nie może świadczyć o dbałości autorek podręcznika o kształcenie poziomu językowego adresata. Także liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętną (więcej niż ośmioliterowych) jest w tych podręcznikach podobna, wynosi od 428 do 502 na każde 2000 badanych.

Nieco inne wnioski można sformułować po zbadaniu serii podręczników języka polskiego dla gimnazjum Wydawnictwa Znak. Książki *Z XX i XXI wieku* do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy I gimnazjum mają nieco niższy wskaźnik komunikatywności (I=33.4) niż według skali Sigurda (I=35), natomiast *Lekcje żywego języka* (I=34.6) prezentują poziom zgodny ze skalą. Indeks dla książki pt. *Z Panem Cogito* do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy II=36.2, a dla podręcznika *Gra w słowa* do kształcenia językowego = 38.5, a więc jest odpowiedni raczej dla ucznia, który już ukończył klasę II. W podręczniku tym zamieszczono wiele tekstów o znacznym stopniu skomplikowania, np. artykuły Ireny Bajerowej pt. „Wstyd nie odmieniać nazwisk” i Zenona Klemensiewicza „Higiena

językowego obcowania”. Wydaje się, że uczeń osiągający przeciętne wyniki w nauce może z takich tekstów korzystać jedynie pod kierunkiem nauczyciela. Por. przykłady dwu zdań z podręcznika *Gra w słowa*: 1) „Wśród takich to **cenionych dóbr kulturalnych** znajduje się język ojczysty, dorobek **wielowiekowego** rozwoju **społecznego**, **przedmiot** troski i opieki, który **dziedziczy** się z pokolenia na pokolenie, **zapewniając** trwałość i ciągłość **narodowej** tradycji, **sprawność** i owocność **utrwalania** w **kształtach językowych produkcji narodowej** w **najrozmaitszych dziedzinach duchowego** życia.” (s. 115) – 45 wyrazów, w tym 17 wyrazów dłuższych ponad przeciętność; 2) „**Kulturalne społeczeństwa zabezpieczają** rozwój i poprawne **posługiwanie** się językiem przy pomocy szkoły i różnych **instytucji**, które stoją na straży norm **ortograficznych** i **ortoepicznych**: jedną z **symptomatycznych właściwości** kultury jest właśnie **wrażliwość** językowa, jest **uczulenie** na wszelkie **naruszenie społecznego** porządku **językowego**.” – 40 wyrazów, w tym 14 dłuższych. Do zrozumienia takiego tekstu konieczny będzie komentarz i wyjaśnienia nauczyciela, wielu trudnych wyrazów i wyrażeń, np. *normy ortoepiczne*, *symptomatyczne właściwości kultury*. Także struktura składniowa wypowiedzi może tylko zniechęcić gimnazjalistę do lektury podręcznika kształcącego język. Podręczniki dla klasy III (*W rodzinnej Europie* do kształcenia literacko-kulturowego i *Buszując w zdaniu* do kształcenia językowego) mają wprawdzie wskaźniki komunikatywności nieodbiegające od skali Sigurda, lecz zbadanie doboru i układu treści w tych książkach przekonuje o znacznych komplikacjach. Np. termin *imiesłowowy równoważnik zdania* wprowadzony został bez uprzedniego przypomnienia imiesłowów i ich rodzajów, a w rozdziale poświęconym zdaniom wielokrotnie złożonym na niewielu stronach zgromadzono zbyt wiele informacji: powtórzone są wiadomości o zdaniach złożonych współrzędnie i podrzędnie, ich wykresach, zasadach interpunkcji, nawiązano do różnych działów gramatyki (fonetyki, fleksji, słowotwórstwa). Uczeń może mieć więc znaczne trudności z przyswojeniem wiedzy i umiejętności na podstawie tego podręcznika.

Podręczniki WSiP dla klasy I gimnazjum (*Świat w słowach i obrazach* i *Język ojczysty*) mają dość niskie wskaźniki, średnio niższe o 2 jednostki od skali Sigurda, lecz dobór tekstów zarówno źródłowych, jak i odautorskich w podręczniku do kształcenia literacko-kulturowego oraz językowych w podręczniku do kształcenia językowego przekonuje o ich dostosowaniu do możliwości percepcyjnych odbiorców. Podobne uwagi można sformułować o podręcznikach dla klasy II. Autorzy książek do kształcenia literacko-kulturowego i językowego umiejętnie motywują ucznia do pracy interesującymi ćwiczeniami, systematyzują wiadomości zgodnie z zasadą logicznej kolejności i stopniowania trudności,

wykazują troskę o ucznia – odbiorcę podręcznika, por. np. „Rady i wskazania w sprawie czytania” w podręczniku literackim lub formuły „Zajrzyj do notatnika” w podręczniku językowym. Przed fragmentem *Ferdydurke* Gombrowicza uczeń znajduje następujące wskazówki: ” – Postaraj się **powstrzymać** od opinii typu: „to głupie”, „bez sensu”. **Z formułowaniem ostatecznych** ocen poczekaj do **omówienia** tekstu w klasie. – Gdyby jednak **wymienione** wyżej opinie przyszły Ci na myśl, **NIE ZAŁAMUJ SIĘ**, nie Ty jeden (czy jedna) tak w **pierwszej** chwili **reagujesz**, ale pierwsze wrażenie nie zawsze musi być ostatnim czy **dominującym**.” Uwagi takie świadczą o podmiotowym traktowaniu ucznia. Również podręczniki do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy III z I=37 (o 2 jednostki niższym od skali Sigurda) oraz do kształcenia językowego z I=39.8 należy uznać za czytelne dla ucznia. O dostosowaniu tekstów podręczników z serii *Świat w słowach i obrazach* do odbiorcy w określonym wieku świadczy również dbałość autorów o systematyczny rozwój języka. Wskazuje na to narastanie wartości liczbowych indeksów komunikatywności dla podręczników w kolejnych klasach.

Oceniając podręczniki do gimnazjum z serii *Czytam świat* Wydawnictwa Pedagogicznego ZNP, nie można wydać jednoznacznych opinii. Indeks komunikatywności książki do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy I (= 35) świadczy o tym, że jest napisana językiem przystępnym i zrozumiałym dla ucznia, natomiast podręcznik do kształcenia językowego przekracza skalę Sigurda o 4.5 jednostki, prezentuje więc tekst właściwy dla ucznia liceum. Spostrzeżenie to potwierdza również analiza językowa i merytoryczna tego podręcznika. Jest on rzeczywiście trudny. Zgodnie z programem autorskim, zakres zagadnień w tym podręczniku obejmuje problematykę komunikacji językowej, wszystkie działy nauki o języku (fonetykę, słowotwórstwo, fleksję, składnię), wybrane zagadnienia ortograficzne, informacje o formach wypowiedzi. Wadą jest sposób zbyt szerokiego ujęcia treści, przytłaczającej nadmiarem informacji, np. w rozdziale poświęconym składni na trzech stronach tekstu znajduje się aż 59 terminów gramatycznych, które uczeń powinien sobie albo przypomnieć, albo przyswoić. Stan taki nie przyczyni się do pogłębienia wiedzy i zdobycia umiejętności językowych ucznia klasy I gimnazjum, lecz na jego zniechęcenie do nauki. Podobne wnioski można też sformułować o podręcznikach dla klasy II z serii *Czytam świat*, natomiast inne uogólnienia nasuwają się po rozpatrzeniu obliczeń dla podręczników klasy III. Wielkość wskaźnika komunikatywności książki do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy III wynosi 37.8, a książki do kształcenia językowego 37.0, a więc około 1-2 jednostki poniżej skali Sigurda. Stan ten można by usprawiedliwić dbałością autorów o stopień zrozumiałości tekstu kierowanego do ucznia, lecz wniosek taki jest bezzasadny przy

analizowaniu wskaźników komunikatywności samych podręczników językowych. Okazuje się, że w serii *Czytam świat* podręcznik do kształcenia językowego dla klasy I ma najwyższy indeks (=39.5), a dla klasy III – najniższy (=37.0), a powinno być odwrotnie. Wielkości te wskazują na niedostosowanie książek do możliwości percepcyjnych odbiorców.

Zbadanie czytelności podręczników biologii i historii ma na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu autorzy książek innych przedmiotów niż język polski wpływają na rozwój umiejętności werbalnych uczniów, por. wyniki w tabeli 8.

Tabela 8

Wskaźnik komunikatywności tekstów z podręczników biologii i historii do gimnazjum

Próba	L_m	+	L_o	I	Skala Sigurda
Biologia (Wydawnictwo „Nowa Era”, Warszawa.					
Klasa I (1 książka)	$2900 : 200 = 14.5$	+	$394 : 20 = 19.7$	34.2	35
Klasa II (1 książka)	$3018 : 200 = 15.1$	+	$442 : 20 = 22.1$	37.2	37
Klasa III (1 książka)	$3116 : 200 = 15.9$	+	$574 : 20 = 28.7$	37.9	39
Przez wieki – historia (Wydawnictwo Rożak, Straszyn k. Gdańska)					
Klasa III (1 książka)	$2556 : 200 = 12.78$	+	$492 : 20 = 24.6$	37.4	39

Rozpatrując wskaźniki czytelności podręczników do biologii i historii dla uczniów gimnazjum, można dostrzec, że nie odbiegają one znacząco od podobnych obliczeń dla podręczników języka polskiego. Są także bliskie skali Sigurda.

Np. w podręczniku biologii dla klasy I gimnazjum widoczne są starania autorów o taką budowę zdań, aby uczeń mógł „krok po kroku” nadążać za narzucanym mu tokiem myślenia. Por. fragment rozdziału 4.4. pt. Czy rośliny też mają układ szkieletowy? (druk pogrubiony zgodnie z tekstem podręcznika): „Już poznaliście dwa rodzaje tkanki wzmacniającej: **twardzicę** i **zwarcicę**. Wiecie, że **zwarcica** zbudowana jest z żywych komórek. Jest tkanką zwartą, brak w niej przestworów międzykomórkowych. Ściany komórek ulegają częściowemu zgrubieniu w kątach lub po bokach. Zwarcica występuje w młodych, szybko rosnących częściach rośliny, zapewniając im wzmocnienie i elastyczność podczas wzrostu, dopóki nie pojawi się twardzica.” (s. 46) Mamy tu przykład zdań o niezbyt skomplikowanej

strukturze, w większości z mniejszą liczbą wyrazów w zdaniu niż wynosi obliczona średnia (14.5) w tym podręczniku, a jednak tekst ten należy uznać za trudny. Wpływ na taką ocenę ma słownictwo specjalistyczne (oprócz wyrazów wyróżnionych przez autorkę podręcznika są tu i inne terminy: *tkanka wzmacniająca, komórka, tkanka zwarta, przestwory międzykomórkowe*). Por. także z tego podręcznika zdania znacznie dłuższe niż ustalona średnia (druk pogrubiony zgodnie z tekstem podręcznika): „Gady, ptaki i ssaki należą do **owodniowców**, co oznacza, że ich zarodki wytwarzają **blony płodowe: owodnię, omocnię, kosmówkę i pęcherzyk żółtkowy**, a zapłodnienie jest wewnętrzne, w przeciwieństwie do **bezowodniowców** (ryb, płazów), które nie mają błon płodowych i u większości z nich zapłodnienie jest zewnętrzne.” (s. 114) – 44 wyrazy, w tym 11 dłuższych ponad przeciętną oraz liczne terminy naukowe, w większości wyodrębnione drukiem, a więc – zdaniem autorów lub redaktorów – ważne.

Por. również zdanie z podręcznika do biologii dla klasy II (średnia liczba wyrazów w wypowiedzeniu 15.1): „**Przemianą** materii (**metabolizmem**) są nazywane **wszystkie** procesy (syntezy, rozpadu) **odbywające** się w żywym ustroju, **zapewniające** wzrost (budowę i odbudowę tkanek), **wytwarzanie** ciepła **niezbędnego** do **utrzymania** stałej **temperatury** ciała oraz **dostarczanie** energii do przebiegu **wszelkich** procesów **życiowych**.” (s. 99) – 36 wyrazów, w tym 12 dłuższych ponad przeciętną i fachowe słownictwo tematycznie związane z przedmiotem. Uczeń powinien zapamiętać liczne terminy naukowe, por. np. zebrane tylko z jednej strony podręcznika dla klasy II z rozdziału 7.3 pt. „Ośrodkowy układ nerwowy”: *szczelina podłużna, bruzdy boczna i środkowa, półkule mózgowe, 4 płaty – czołowy, ciemieniowy, skroniowy i potyliczny, ośrodki korowe, kora, warstwa podkorowa, opony otaczające mózg, blony łącznotkankowe, okostna czaszki, pajęczynówka, opona pośrednia, opona miękka, płyn mózgowo-rdzeniowy*. Taki język może tylko przytłoczyć ucznia nadmiarem informacji.

W podręczniku dla klasy III do historii z indeksem komunikatywności = 37.4 uczeń nie spotka ani zbyt skomplikowanych wypowiedzi, ani nagromadzenia terminów naukowych. Trudność może stanowić zapamiętanie dat, miejsc, nazwisk, nazw organizacji, ale to zależy już od wymagań nauczyciela polecającego dany podręcznik. Por. zdania różnej długości (od jedenasto- do szesnastowyrazowych, średnia w tym podręczniku = 12.78) z rozdziału pt. „Wybory brzeskie”: „29 czerwca 1930 r. partie Centrolewu zorganizowały w Krakowie **Kongres Obrony Prawa i Wolności Ludu**. Żądano ustąpienia „dyktatury” Piłsudskiego i powrotu do rządów opartych na konstytucji. W odpowiedzi na te postulaty prezydent wspierany przez Piłsudskiego rozwiązał parlament, a przywódcy Centrolewu zostali

aresztowani. Trafili oni do więzienia wojskowego w **Brześciu**, gdzie byli szykanowani, a nawet bici.” (s. 101) – pogrubienia zgodne z tekstem. W podręczniku wyjaśniane są znaczenia trudnych wyrazów, a także podpowiadany sposób wymawiania obcych nazw.

Porównanie wskaźników czytelności tekstów podręczników z lat 80.-90. XX w. z obowiązującymi w gimnazjach po roku 1999 pokazuje, że – wbrew wskazanym niedociągnięciom – widoczna jest obecnie troska autorów o dostosowanie języka tekstów podręcznikowych do możliwości percepcyjnych uczniów, por. tabelę 9.

Tabela 9

Wskaźnik komunikatywności wybranych serii podręczników szkolnych dla klas I-III gimnazjum
(dopuszczonych po 10 marca 1999 r.) na tle porównywanych wyników

Próba	Wskaźnik komunikatywności podręczników z lat 80-90. XX w.	Wskaźnik komunikatywności podręczników dla klas I-III gimnazjum	Skala Sigurda
Klasa I	37.0	33.9; 33.4; 32.55; 37.8; 34.2 (średnio 34.4)	35
Klasa II	38.8	34.6; 37.4; 35.0; 36.4; 37.2 (średnio 36.1)	37
Klasa III	47.0	33.7; 38.8; 37.0; 37.4; 37.9; 37.4 (średnio 37.0)	39

Przegląd danych z tabeli 9. potwierdza spostrzeżenie o dostosowaniu języka współczesnych podręczników dla klas I-III gimnazjum do możliwości odbiorców, o bardziej precyzyjnym i zrozumiałym formułowaniu przez autorów poleceń i objaśnień dla uczniów niż było to w podręcznikach z lat 80. i 90. XX w. Średnie wielkości wskaźników komunikatywności tekstów obowiązujących obecnie podręczników nie przekraczają także skali Sigurda.

Podręczniki dla klas I-III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum

W tabeli 10. przedstawione są wskaźniki komunikatywności 19 podręczników (z 433 zatwierdzonych przez MEN) dla klas I-III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum, w tym 13 do języka polskiego (serie *Opowieść o człowieku* Wydawnictwa Znak, Kraków; *Barwy epok* WSiP, Warszawa; *Język, literatura, kultura* Wydawnictwa

Pedagogicznego ZNP, Kielce), 3 do biologii dla klas I-III Wydawnictwa Pedagogicznego OPERON Sp z o. o., Gdynia oraz 3 do historii (dla klas I-II Wydawnictwa Pedagogicznego OPERON Sp z o. o., Gdynia, dla klasy III Wydawnictwa Znak, Kraków). Obliczeniami objęto całe teksty podręcznikowe, czyli zarówno źródłowe, jak i odautorskie.

Tabela 10

Wskaźnik komunikatywności tekstu w podręcznikach dla klas I-III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum

Próba	Wskaźnik komunikatywności (I)	Skala Sigurda
<i>Opowieść o człowieku i Mowa i życie</i> (Wydawnictwo Znak, Kraków)		
Klasa I (2 książki: I = 36.8 i I = 38.4)	37.6	41
Klasa II (2 książki: I = 40.2 i I = 38.4)	39.3	43
Klasa III (2 książki: I = 39.9 i I = 38.4)	39.2	45
<i>Barwy epok</i> (WSiP S.A., Warszawa)		
Klasa I (2 książki: I = 41.0 i I = 40.4)	40.7	41
Klasa II (2 książki: I = 42.8 i I = 33.9)	41.4	43
Klasa III (2 książki: I = 43.2 i I = 43.1)	43.2	45
<i>Język, literatura, kultura</i> (Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce)		
Klasa I (1 książka)	43.4	41
Klasa II (1 książka)	43.2	43
Klasa III (1 książka)	36.9	45
<i>Biologia</i> (Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp z o. o., Gdynia)		
Klasa I (1 książka)	46.5	41
Klasa II (1 książka)	44.2	43
Klasa III (1 książka)	43.2	45
<i>Historia</i> (dla klas I-II Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp z o. o., Gdynia, dla klasy III Wydawnictwo Znak, Kraków)		
Klasa I (1 książka, część II)	41.9	41

Klasa II (1 książka)	43.1	43
Klasa III (1 książka)	44.2	45

Dane z tabeli 7. dowodzą, że podręcznik języka polskiego z serii *Opowieść o człowieku* do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy I ma wskaźnik komunikatywności = 36.8, czyli nie przekracza skali Sigurda. Niski wskaźnik komunikatywności = 36.0 mają w nim teksty źródłowe w postaci fragmentów literatury pięknej. Autorzy nie cytują tekstów naukowych i popularnonaukowych, lecz sami omawiają zagadnienia historycznoliterackie w przystępnie zredagowanych tekstach odautorskich, których indeks = 37.7. Wskaźnik komunikatywności dla podręcznika klasy II do kształcenia literacko-kulturowego nie przekracza skali Sigurda = 40.2, podobnie jest przy obliczeniach dla podręcznika klasy III. W serii *Opowieść o człowieku* dostrzegamy tendencję wzrostową indeksów czytelności książek przeznaczonych dla kolejnych klas. Może to być przejawem uwzględniania przez autorów zasady stopniowania trudności i operowania takimi strukturami językowymi, które nie przekraczają możliwości zrozumienia tekstów przez odbiorców. Do kształcenia językowego dla wszystkich klas liceum (I-III) Wydawnictwo Znak przeznaczyło jeden podręcznik ze wskaźnikiem = 38.4, czyli według skali Sigurda odpowiednim raczej dla klas gimnazjalnych. Znajduje się on w rzędzie przystępnych dla przeciętnego ucznia liceum lub technikum. Punktem wyjścia dla problemów z historii i teorii języka w tym podręczniku są codzienne sytuacje komunikacyjne, bliskie uczniowi, np. autorki rozpoczynają omawianie zagadnień języka jako systemu znaków od rozważań na temat mody (s. 9-10); środowiskowe zróżnicowanie języka ukazują na przykładzie dialogów, które każdy uczeń może usłyszeć w domu, w autobusie (s. 99). Dzięki temu książkę można uznać za praktyczną pomoc w procesie dydaktycznym uczniów szkoły średniej.

W podręcznikach WSiP *Barwy epok* do kształcenia literacko-kulturowego dla klas I-III liceum autorzy zamieścili – obok utworów prozatorskich i poetyckich – teksty historycznoliterackie, filozoficzne oraz popularnonaukowe z różnych dziedzin wiedzy. Wypowiedzi odautorskie natomiast stanowią polecenia do tekstów oraz wprowadzenia do kolejnych epok. Wskaźnik komunikatywności tekstów tego podręcznika dla klasy I nie przekracza znacząco skali Sigurda = 40.7. Uzupełnieniem podręcznika do kształcenia literacko-kulturowego jest *Nauka o języku* z indeksem = 40.4. Wyniki te świadczą o dostosowaniu języka podręcznika do kształcenia językowego (słownictwa i struktur składniowych) do możliwości percepcyjnych odbiorców. Podobny wniosek można wysnuć po rozpatrzeniu wskaźników książek dla klasy II. Indeks czytelności tekstów źródłowych i

odautorskich w książce do kształcenia literacko-kulturowego przekonuje o tym, że może ona z powodzeniem spełniać rolę podręcznika. Książka do kształcenia językowego dla klasy II jest kontynuacją podręcznika z klasy I ($I=41.4$). Wskaźniki czytelności książek dla klasy III z serii *Barwy epok* (zarówno do kształcenia literacko-kulturowego, jak i językowego) świadczą o tym, że są to teksty, które nie powinny sprawiać trudności w ich odbiorze. Można również obserwować systematyczny wzrost obliczonych indeksów. Ta prawidłowość pozwala przypuszczać, że korzystając z podręczników, młodzież będzie rozwijać swój język.

Propozycję Wydawnictwa Pedagogicznego dla klas I-III liceum stanowią podręczniki do kształcenia literacko-kulturowego i językowego pt. *Język, literatura, kultura*. Komentarze odautorskie ograniczają się w nich do poleceń pod tekstami źródłowymi różnych autorów, np. z dziedziny literaturoznawstwa i językoznawstwa. W podręczniku dla klasy I uwzględniono teksty popularnonaukowe, teoretycznoliterackie, historycznoliterackie. Średnia długość wypowiedzenia w tej książce wynosi 21,7 wyrazów, lecz są też przykłady zdań znacznie dłuższych, o skomplikowanej strukturze. Np. na s. 45 znajduje się zdanie 93-wyrazowe (autorem jest Wiktor Hugo), z 27 wyrazami dłuższymi ponad przeciętność. Jego czytelność dodatkowo utrudnia rozbudowana metaforyka, np. *teokracja organizuje Europę, kluczem sklepienia jest Kościół; pod dłonią barbarzyńców wyrasta z gruzów umarłych architektur*, a także warstwa leksykalno-semantyczna, np. niewyjaśnione wyrazy: *teokracja*, *emblem*, *hieroglif* i inne. Także w podręczniku dla klasy II serii *Język, literatura, kultura* można zaobserwować podobne utrudnienia komunikacyjne. Teksty źródłowe (ze wskaźnikiem wyższym od przyjętej skali Sigurda prawie o 5 jednostek) nie mogą wpływać na rozwój języka ucznia, lecz przeciwnie – mogą odstręczać uczniów ze względu na trudny język przekazu. Zaskakujący, w porównaniu z omówionymi podręcznikami, jest spadek wartości wskaźników dla książek klasy III, zamiast rosnąć – maleje (jest właściwy raczej dla poziomu klas gimnazjalnych). Zbyt niski indeks komunikatywności nie jest korzystny, nie może bowiem wpływać na rozwój intelektualny i językowy młodych ludzi. Jedynie mogliby go docenić odbiorcy o przeciętnych lub słabszych umiejętnościach.

Zbadanie książek do nauczania biologii i historii oraz porównanie wyników ze wskaźnikami dla podręczników języka polskiego pozwoli dostrzec sposób redagowania innych tekstów i ich wpływ na rozwój języka.

Wskaźnik komunikatywności podręcznika biologii dla klasy I (zakres rozszerzony) zaskakuje ($I=46.5$), jego tekst czytelny byłby (według skali Sigurda) raczej dla absolwenta liceum, a nie ucznia klasy I. Zarówno średnia liczba wyrazów w zdaniu, jak i liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętność jest wysoka. Por. np. zdanie: [rzęski] „Składają się ze **spiralnie**

skręconych włókien **flageliny** (białko zbliżone do miozyny **występującej** we włóknach **mięśniowych**), osadzone są w **zewnętrznych powłokach** komórki za pomocą haczyka i kilku **białkowych pierścieni**, **tworzących** swoisty silnik **wprawiający** rzęskę w ruch obrotowy.” (s. 28) – 36 wyrazów, w tym 11 dłuższych ponad przeciętność. Największą trudność w odbiorze podobnych tekstów (właściwie cały podręcznik jest tak napisany) sprawia nagromadzenie terminów naukowych. Np. tylko na jednej stronie (28.), z której pochodzi cytowane zdanie znajduje się 27 terminów naukowych: *bakterie chorobotwórcze, krwinki, komórki bakteryjne, rzęski, fimbrie, pile, komórki jądrowe, wicie komórek jądrowych, flagelina, miozyna, włókna mięśniowe, cytoplazma, proces płciowy (koniugacja), wicie eukariontów, nukleoid, genofor, błona plazmatyczna, plazmidy, rybosomy, synteza białek, ziarna materiału zapasowego, glikogen, wolutyna, skrobia sinicowa, mezosomy, tylakoidy (inaczej chromatofory)*. Na wielu stronach, na dole, są umieszczone w tym podręczniku przypisy, lecz nie są to wyjaśnienia terminów, a jedynie dodatkowe, równie trudne uzupełnienia, por. np. przypis 3: *Plazmidy zawierają część informacji genetycznej bakterii, warunkującą na przykład odporność na antybiotyki*. i 5: *Wolutyna występuje też u grzybów*. Podręcznik prezentuje wprawdzie zakres rozszerzony (wskaźnik czytelności potwierdza, że zbyt rozszerzony), nie można jednak spodziewać się, aby uczeń klasy I liceum, do którego kierowana jest książka, był specjalistą – biologiem – wszystkie cechy języka o tym świadczą. Z tego względu trzeba uznać tekst w omówionym podręczniku za niekomunikatywny. Podobne wnioski można by wysnuć, rozpatrując podręczniki do klas II (I=44.2) i III (I=43.2). Por. zdania z podręcznika dla klasy III: „Operon **tryptofanowy** koduje enzymy **potrzebne** do syntezy **aminokwasu** – **tryptofanu** (ryc. 3.14). Składa się także z **operatora**, **promotora** i kilku genów **struktury**. Jednak dla bakterii obecność **tryptofanu** ma inne **znaczenie** niż obecność laktozy. **Aminokwas** ten jest stale **potrzebny** i **normalnie** geny operonu **tryptofanowego** są włączane (ulegają **transkrypcji**, ponieważ białko represora tego operonu jest **nieaktywne** i nie blokuje **polimerazie** **możliwości przeprowadzenia transkrypcji**). Dopiero gdy stężenie **tryptofanu** w komórce wzrasta, jego **cząsteczki** łączą się z **nieaktywnym represorem**. Następuje wówczas **modyfikacja represora** i staje się on aktywny (**tryptofan** jest tu **korepresorem**). Aktywny represor blokuje operator i **następuje „wyłączenie”** genów operonu **tryptofanowego** (jest to więc system **reprimowalny**). Stan taki utrzymuje się tak długo, aż stężenie **tryptofanu** się zmniejszy.” (s. 50-51) – są tu zdania od dziesięcio- do dwudziestoośmiowyrazowych. Analiza długości zdań dowodzi, że nie ona jest przyczyną niekomunikatywności tekstu, lecz nagromadzenie słownictwa specjalistycznego z dziedziny biologii. Można by sformułować opinię o tym, że podręczniki

przeznaczone do nauczania przedmiotów w *zakresie rozszerzonym* są czytelne jedynie dla specjalistów z danej dziedziny – tu dla biologów, a nie dla uczniów.

Wskaźniki czytelności podręczników do historii dowodzą, że są one niemal wzorcowe przy porównaniu ze skalą Sigurda (klasa I: 41.9 – skala Sigurda 41; klasa II - 43.1 – skala 43; klasa III 44.2 – skala Sigurda 45). Wydaje się, że autorzy z badanych podręczników zadbali zarówno o strukturę składniową tekstu, jak i o jego skomplikowanie leksykalne. Por. przykład zdania dłuższego ponad przeciętność z podręcznika historii dla klasy I, część 2.: „**Złoża europejskie** nie były w stanie **zaspokoić** **wzrastającego zapotrzebowania**, a dużą część kruszców **pochłaniał** handel **lewantyński**, ponieważ **przybywający** ze wschodu kupcy nie byli **zainteresowani nabywaniem** towarów **europejskich**” (s. 215) - 27 wyrazów, w tym 10 dłuższych ponad przeciętność. Por również sposób wyjaśniania wyrazów trudnych lub obcych z tego podręcznika: „Kalikstyni, utrakwiści (łac. *calix* – kielich, *sub utraque species* – pod dwiema postaciami) – umiarkowany odłam husytów, domagający się między innymi wprowadzenia komunii pod dwiema postaciami (chleba i wina) odebrania majątków duchowieństwu, wprowadzenia liturgii w języku czeskim.” Uczeń z łatwością odczyta sens tekstu, a jednak może mieć trudności w jego przyswojeniu. Jest w nim bowiem zbyt wiele detali i drobiazgów. Autorzy podręcznika nie selekcionują wiadomości według ich ważności. Wydaje się, że to należy już do obowiązków nauczyciela, pod którego kierunkiem uczeń korzysta z książki. Trzeba również podkreślić, że na czytelność tekstu niebagatelny wpływ ma jego szata zewnętrzna. Na przykład podręcznik historii (w zakresie podstawowym i rozszerzonym) Wydawnictwa Znak dla klasy III nie sprzyja nauce, wręcz przeciwnie – nadmiar kolorów i innych wyróżnień wydaje się złym pomysłem. Np. na jednej stronie (s. 194) jest i humorystyczny rysunek, i na marginesie małe zdjęcie Augusta Emila Fieldorfa, podpisane zbyt drobną czcionką, a obok również bardzo małym drukiem tekst rozdziału 23.2 pt. „Z bronią w rękę – podziemie zbrojne w akcji”. Na innych stronach (np. s. 244-245) do lektury tekstu podręcznika, liczącego 365 stron, mają zachęcić różne kolory druku, przeznaczone albo dla uczących się w zakresie podstawowym, albo rozszerzonym, o czym autorzy informują we wstępie „Jak korzystać z podręcznika?”, lecz nie można takich pomysłów pochwalić.

Porównanie wskaźników czytelności tekstów podręczników z lat 80.-90. XX w. z obowiązującymi obecnie w liceach i technikach obrazują dane z tabeli 11.

Tabela 11

Wskaźnik komunikatywności wybranych serii podręczników szkolnych dla klas I-III liceum i technikum (dopuszczonych po 10 marca 1999 r.) na tle porównywanych wyników

Próba	Wskaźnik komunikatywności podręczników z lat 80-90. XX w.	Wskaźnik komunikatywności podręczników dla klas I-III liceum	Skala Sigurda
Klasa I	49.5	37.6; 40.7; 43.4; 46.5; 41.9 (średnio 42.0)	35
Klasa II	45.3	39.3; 41.4; 43.2; 44.2; 43.1 (średnio 42.2)	37
Klasa III	50.7	39.2; 43.2; 36.9; 43.2; 44.2 (średnio 41.3)	39

Rozumienie przekazywanych informacji w obecnie obowiązujących podręcznikach dla klas I-III w liceach i technikach (podobnie jak to było w latach 80. i 90. XX wieku) może być znacznie utrudnione, a nawet niemożliwe. Świadczą o tym wskaźniki komunikatywności tekstów porównane ze skalą Sigurda.

Wskaźniki komunikatywności języka pisanego dzieci i młodzieży

Dopełnieniem badań podręczników mogłoby się stać porównanie przedstawionych obliczeń wskaźników komunikatywności tekstów pisanych z lat 2006/2007 dzieci i młodzieży, czyli uczniów, do których teksty podręczników dopuszczonych po 1999 roku są adresowane. Wydaje się, że wszyscy autorzy, dbający o to, aby zredagowane przez nich książki spełniły swoją rolę, czyli były komunikatywne dla uczniów kolejnych klas, powinni przed napisaniem podręcznika prześledzić poziom języka domniemanych adresatów tekstu. Jednakże do tej pory przeprowadzono takie badania tylko w ograniczonym, fragmentarycznym zakresie (na niewielkiej populacji uczniów z jednego środowiska miejskiego), por. dane w tabeli 11.

Wskaźniki czytelności podręczników odpowiadają w pewnej mierze stanowi biernego języka uczniów, natomiast podobne obliczenia dla próby napisanych przez nich tekstów – poziomowi języka czynnego.

Tabela 11

Średnie wartości wskaźników komunikatywności języka pisanego uczniów i przeznaczonych dla nich tekstów podręczników na tle skali Sigurda

Próba	Skala Sigurda	Podręczniki obowiązujące po roku 1999	Podręczniki z lat 80. -90. XX w.	Język pisany uczniów w latach 80.-90. XX w.	Język pisany uczniów w latach 2006/2007

Klasa I	18	18.8	18.7	11	–
Klasa II	22	23.4	22.3	–	12.1
Klasa III	26	26.8	27.4	–	15.8
Klasa IV	29	27.8	31.3	21.8	18.9
Klasa V	31	30.2	33.6	–	22.6
Klasa VI	33	32.3	35.9	–	27.4
Kl. I gim.	35	34.4	37	–	23.0
Kl. II gim	37	36.1	38.8	28.9	25.6
Kl. III gim.	39	37.0	47	34	30.7
Kl. I LO	41	42.0	49	37	31.0
Kl. II LO	43	42.2	45	39	32.4
Kl. III LO	45	41.3	51	44	34.6

Wyniki z tabeli 11. przekonują o znacznych różnicach. Z tego właśnie faktu autorzy podręczników powinni sobie zdawać sprawę. Indeks czytelności tekstów pisanych dzieci i młodzieży jest zawsze znacznie niższy od wskaźników tekstów dla nich przeznaczonych i od skali Sigurda. Stan taki należy uznać za prawidłowy i wysnuć trafne wnioski. Autorzy podręczników nie mogą zaniżać poziomu tekstów redagowanych dla uczniów, wręcz przeciwnie – powinni w taki sposób je tworzyć, aby wpływały na rozwijanie języka. Nie będzie to nigdy możliwe, gdy język bierny, który charakteryzuje między innymi teksty podręczników, będzie o ponad 10 jednostek – według skali Sigurda – wyższy od języka czynnego obecnego w tekstach pisanych uczniów.

W klasie III szkoły podstawowej (w porównaniu z II, w której średnia długość zdania = 5.2, a liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętność = 6.9) widać wprawdzie niewielki wzrost wskaźnika komplikacji składniowej w swobodnych tekstach pisanych przez dzieci (średnia długość zdania = 5.7) i znaczny rozwój słownictwa (10.1 wyrazów dłuższych ponad przeciętną), lecz w sumie indeks czytelności dziecięcych tekstów należy uznać za niski.

W klasach IV-VI zbadano język samodzielnie redagowanych opowiadań uczniowskich. Uzyskane wskaźniki (od 18.9 do 27.4) wprawdzie wzrastają w kolejnych klasach, lecz w porównaniu ze skalą Sigurda i obliczeniami tekstów z podręczników również są znacznie niższe. Pokazują, w jakiej mierze język dziecka jest oddalony od języka tekstów dla niego przeznaczonych.

Wyniki uzyskane z tekstów zredagowanych przez współczesnych gimnazjalistów i licealistów (Okwiecińska, 2007) pokazują, że obecna młodzież posługuje się językiem pisany na dużo niższym poziomie niż ich rówieśnicy z lat 80. i 90. XX wieku. Porównywane wskaźniki

komunikatywności różnią się w kolejnych klasach, od 3 do 10 jednostek (największą różnicę obserwuje się w ostatniej klasie szkoły średniej). Stan ten wymagałby głębszej analizy w dalszych badaniach. Przyczyn takiego stanu jest wiele, ale najważniejszych można upatrywać w panującej obecnie dominacji obrazu nad słowem (por. Skowronek, 2005), niechęci uczniów do czytania, rozwoju współczesnej elektroniki, w której wystarcza minimalizm formalnojęzykowy

Wnioski

1. Rezultaty analizy pewnych cech syntaktycznych i leksykalnych wszystkich prób badawczych z obecnie obowiązujących podręczników szkolnych, zatwierdzonych do użytku po 1999 roku, w porównaniu z podobnie obliczonymi wskaźnikami z lat 80. i 90., dowodzą, że – ze względu na formalne kryterium pomiaru, za jaki można uznać indeks czytelności/komunikatywności/zrozumiałości Sigurda – nie wszystkie teksty można zaliczyć do w pełni czytelnych, pozbawionych istotnych komplikacji językowych. Informacje przekazywane są często na tle przesadnie kolorowej szaty graficznej. Różni to obecne podręczniki od książek dla ucznia z lat 80. i 90. XX wieku.
2. Wskaźnik komunikatywności podręczników winien być zawsze wyższy od porównywanej skali, ale w rozsądnych granicach. Tekst zbyt prosty i oczywisty nie wzbudzi zainteresowania adresata, do którego jest kierowany, a zbyt trudny zniechęci go. Autorzy podręczników nie mogą zaniżać poziomu tekstów redagowanych dla uczniów, wręcz przeciwnie – powinni w taki sposób je tworzyć, aby wpływały na rozwijanie języka odbiorców.
3. Uwzględnianie przez autorów i wydawców indeksu czytelności tekstu mogłoby mieć wpływ na jakość podręcznika i dawałoby możliwość oceny jego przydatności w praktyce szkolnej. Tekst nieczytelny nie rozwija bowiem języka ucznia, nie sprzyja także jego nauczaniu i kształceniu w różnych dziedzinach.

Bibliografia przedmiotowa – podręczniki szkolne

Szkoła podstawowa - klasy I – III

S. Łukasik, H. Petkowicz i inni 2000, *Wesoła szkoła*, Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie 1, cz.1, 2, 3, WSiP, Warszawa.

S. Łukasik, H. Petkowicz i inni 2000, *Wesoła szkoła*, Karty pracy dla klasy 1, cz.1, cz.2, WSiP, Warszawa.

H. Dobrowolska, A. Konieczna 2000, *Wesoła szkoła*, Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie 2, cz.1, WSiP, Warszawa.

H. Dobrowolska, A. Konieczna, K. Wasilewska 2000, *Wesoła szkoła*, Karty pracy dla klasy 2, cz.1, cz. 2, cz. 3, WSiP, Warszawa.

H. Dobrowolska, A. Konieczna, W. Dziabaszewski 2001, *Wesoła szkoła*, Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie 3, cz.1, cz. 2, cz. 3, WSiP, Warszawa.

H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska i inni 2001, *Z Ekoludkiem w szkole*, Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego w klasie II, część 1 *Ja i przyroda*, część 2 *Ja i świat techniki*, część 3 *W świecie fantazji i teatru*, część 4 *Moje radości i zabawy*, Wyd. Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa.

H. Kitlińska-Pięta, Orzechowska Z. i inni 2001, *Z Ekoludkiem w szkole*, Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego w klasie III, część 1 *Niezwykły świat roślin*, część 2 *Świat baśni i legend*, część 3 *Opowieści z dawnych lat*, część 4 *To jest Polska*, Wyd. Edukacyjne Zofii Dobkowskiej ŻAK, Warszawa.

M. E. Piotrkowska, M. A. Szymańska 2005, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję...*, Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie pierwszej, semestr pierwszy, Wyd. Nowa Era, wyd. szóste, Warszawa.

M. A. Szymańska 2004, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję...*, Ćwiczenia do kształcenia zintegrowanego w klasie pierwszej, cz. 1, cz. 2, cz. 3, cz. 4, cz. 5, cz. 6, Wyd. Nowa Era, wyd. czwarte, Warszawa.

M. E. Piotrkowska, M. A. Szymańska 2005, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję...*, Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie drugiej, semestr pierwszy, semestr drugi, Wyd. Nowa Era, wyd. czwarte, Warszawa.

M. E. Piotrkowska, M. A. Szymańska 2003, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję...*, Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie trzeciej, semestr pierwszy, Wyd. Nowa Era, wyd. drugie, Warszawa.

M. E. Piotrkowska, M. A. Szymańska 2003, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję...*, Ćwiczenia do kształcenia zintegrowanego w klasie trzeciej, cz. 1, cz. 2, cz. 3, cz. 4, Wyd. Nowa Era, wyd. drugie, Warszawa.

H. Wilk-Siwiek, L. Walkowicz 1999, *Tęczowa szkoła. Mój jedyny podręcznik*, Podręcznik dla klasy pierwszej, z. 1, z. 2, z. 4, Wydawnictwo Kleks, Bielsko-Biała.

H. Siwek 2000, *Tęczowa szkoła. Mój jedyny podręcznik*, Podręcznik dla klasy drugiej, z. 1, z. 2 z. 3, z. 4, Wydawnictwo Kleks, Bielsko-Biała.

H. Siwek, K. Siwek-Gardziel 2002, *Tęczowa szkoła*, Zeszyt ćwiczeń dla klasy trzeciej, z. 3, z. 4, Wydawnictwo Kleks, Bielsko-Biała.

R. Janus, J. Waluś 2002, *Chociaż mało mamy lat...*, Pierwsza czytanka. Podręcznik dla klasy I, Wydawnictwo „Innowacje”, wyd. pierwsze, Ustroń.

I. Kulis, K. Rymar 2002, *Chociaż mało mamy lat...*, Podręcznik dla klasy 2 – cz.1, Wydawnictwo „Innowacje”, wyd. pierwsze, Ustroń.

I. Kulis, K. Rymar 2003, *Chociaż mało mamy lat...*, Zeszyt ćwiczeń dla klasy 2 – cz. 2, cz. 3, cz. 4, Wydawnictwo „Innowacje”, wyd. drugie, Ustroń.

I. Kulis, K. Rymar 2005, *Chociaż mało mamy lat...*, Zeszyt ćwiczeń dla klasy 3 – cz.2, cz.3, cz.4, Wydawnictwo ZamKor, wyd. pierwsze, Kraków.

Szkoła podstawowa - klasy IV – VI

Seria *Między nami*

Chwastniewska D. i in. - Język polski 4. Nauka o języku. Część 2. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. (120/00).

Chwastniewska D. i in. - Język polski 4. Nauka o języku. Część 1. . Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. (254/99).

Gorzałczyńska-Mróż A., Szulc M., Chwastniewska D., Rózek D. - Język polski. Nauka o języku dla klasy V szkoły podstawowej. Część 1. ROŻAK. (87/01).

Gorzałczyńska-Mróż A., Szulc M., Chwastniewska D., Rózek D. - Język polski. Nauka o języku dla klasy V szkoły podstawowej. Część 2. ROŻAK. (259/01).

Łuczak A., Murdzek A. - Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. (149/01).

Łuczak A., Murdzek A. - Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. (180/02).

Łuczak A., Murdzek A. - Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. (245/03)

Rogowska E., Lewińska A. - Język polski. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy VI szkoły podstawowej. ROŻAK. (155/01).

Szulc M., Gorzałczyńska-Mróż A., Chwastniewska D., Rózek D. - Język polski. Nauka o języku dla klasy IV szkoły podstawowej. Część 1. ROŻAK. (32/03).

Seria *To lubię*

Dyduch B., Jędrychowska M., Kłakówna Z. i in. - To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Ćwiczenia językowe. Klasa IV. Wydawnictwo Edukacyjne. (26/99).

Jędrychowska M., Kłakówna Z. A. - To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Teksty i zadania. Klasa 6. Książka ucznia. Wydawnictwo Edukacyjne. (357/00).

Jędrychowska M., Kłakówna Z. i in. - To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Ćwiczenia językowe. Klasa V. Wydawnictwo Edukacyjne. (275/99).

Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K. - Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-językowe. Klasa IV. Wydawnictwo Edukacyjne. (88/06).

Kłakówna Z., Wiatr K. - Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa IV. Wydawnictwo Edukacyjne. (44/06).

Mrazek H., Steczko I. - To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Ćwiczenia językowe. Klasa 6. Książka ucznia. Wydawnictwo Edukacyjne. (357/00).

Gimnazjum (klasy I-III)

Między nami, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk

Garsztko T., Grabowska Z., Olszowska G., *Z XX i XXI wieku*, klasa 1 gimnazjum, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999, 2000.

Garsztko T., Grabowska Z., Olszowska G., *Lekcje żywego języka. ćwiczenia*, klasa 1 gimnazjum, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.

Garsztko T., Grabowska Z., Olszowska G., *Z Panem Cogito*, klasa 2 gimnazjum, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.

Garsztko T., Grabowska Z., Olszowska G., *W rodzinnej Europie*, klasa 3 gimnazjum, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.

Skudrzykowa A., Urban K., *Gra w słowa. Ćwiczenia*, klasa 2 gimnazjum, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.

Skudrzykowa A., Urban K., *Buszując w zdaniu. Ćwiczenia*, klasa 3 gimnazjum, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.

Skudrzykowa A., Urban K., *Gra w słowa. Ćwiczenia*, klasa 2 gimnazjum, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.

Bobiński W., *Świat w słowach i obrazach*, klasa 1 gimnazjum, WSiP, Warszawa 2002.

Bobiński W., *Świat w słowach i obrazach*, klasa 2 gimnazjum, WSiP, Warszawa 2000.

Bobiński W., *Świat w słowach i obrazach*, klasa 3 gimnazjum, WSiP, Warszawa 2001.

Orłowa K., Synowiec H., *Język ojczysty*, klasa 1 gimnazjum, WSiP, Warszawa 2002.

Orłowa K., Synowiec H., *Język ojczysty*, klasa 2 gimnazjum, WSiP, Warszawa 2000.

Orłowa K., Synowiec H., *Język ojczysty*, klasa 3 gimnazjum, WSiP, Warszawa 2001.

Antosik C., Biała A., Krawczyk A., Ożarowska K., Staszewska K., *Czytam świat*, klasa 1 gimnazjum, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2000.

Antosik C., Biała A., Krawczyk A., Ożarowska K., Staszewska K., *Czytam świat*, klasa 2 gimnazjum, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2000.

Antosik C., Biała A., Krawczyk A., Ożarowska K., Staszewska K., *Czytam świat*, klasa 3 gimnazjum, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2001.

Krzyczkowska A., Starz R. Szpak E., *Czytam świat. Człowiek i język*, klasa 1 gimnazjum, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1999.

Krzyczkowska A., Starz R. Szpak E., *Czytam świat. Człowiek i język*, klasa 2 gimnazjum, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2000.

Krzyczkowska A., Starz R. Szpak E., *Czytam świat. Człowiek i język*, klasa 3 gimnazjum, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2001.

Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum (klasy I-III)

Biedrzycki K., Pasieka D., Pędracka B., *Opowieść o człowieku*, klasa I liceum, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.

Biedrzycki K., Pasieka D., Pędracka B., *Opowieść o człowieku*, klasa II liceum, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003.

Biedrzycki K., Pasieka D., Pędracka B., *Opowieść o człowieku*, klasa III liceum, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.

Skudrzykowa A., Urban K., *Mowa i życie. Podręcznik do kształcenia językowego*, klasa I, II i III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.

Bobiński W., Janus-Sitarz A., Kołcz B., *Barwy epok*, klasa I liceum, WSiP, Warszawa 2002.

Bobiński W., Janus-Sitarz A., Kołcz B., *Barwy epok*, klasa II liceum, WSiP, Warszawa 2003.

Bobiński W., Janus-Sitarz A., Kołcz B., *Barwy epok*, klasa III liceum, WSiP, Warszawa 2004.

Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., *Barwy epok. Nauka o języku*, klasa I liceum, WSiP, Warszawa 2002.

Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., *Barwy epok. Nauka o języku*, klasa II liceum, WSiP, Warszawa 2003.

Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., *Barwy epok. Nauka o języku*, klasa III liceum, WSiP, Warszawa 2004.

Biała A., Krawczyk A., *Język, literatura, kultura*, klasa I liceum, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2002.

Biała A., Krawczyk A., *Język, literatura, kultura*, klasa II liceum, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2003.

Biała A., Krawczyk A., *Język, literatura, kultura*, klasa III liceum, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2004.

Literatura przedmiotu

PSWP – Red. H. Zgólkowa, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, T. 29, Wydawnictwo KURPISZ, Poznań 2000.

- Gajda S., 1990, *Współczesna polszczyzna naukowa. Język czy żargon?*, Instytut Śląski w Opolu, Opole.
- Gajda S., Słodzińska A., 1991, *Struktura językowa podręcznika*, [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj – dziś – jutro*, Praca zbiorowa pod red. B. Chrzastowskiej, Wydawnictwo Nakom, Poznań, s. 117–135.
- Gąsior K., 1990, *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 1111, Katowice, s. 125–145.
- Gąsior K., 1991, *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej* [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, Praca zbiorowa pod red. B. Chrzastowskiej, Wydawnictwo Nakom, Poznań, s. 137–145.
- Gąsior K., 1997, *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Gąsior K., 2007, *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I-III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*. [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – Koncepcje, funkcje, język*, pod redakcją H. Synowiec, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków, s. 97–108.
- Mosiek T., 2000, *Podręczniki 2000/01. Raport*. Tom VI w serii „Raporty”, Biblioteka Analiz, Warszawa.
- Okwiecińska A., 2007, *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*, pod redakcją H. Synowiec, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków, s. 109–127.
- Sigurd B., 1975, *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. Z oryg. szwedzkiego przełożył Z. Wawrzyniak, PWN, Warszawa.
- Skowronek B., 2005, *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 i M. Sienko, Kraków, s. 66–75.
- Stawowy E., 1995, *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zarębina M., 1977, *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży*, „Socjolingwistyka 1”. Polityka Językowa, Katowice, s. 98–107.

Relacje autor – (nauczyciel) – uczeń w podręcznikach (dialogowość podręczników, zróżnicowanie językowo-stylistyczne tekstów)

W podręcznikach szkolnych zachodzi wielopoziomowy układ relacji nadawczo-odbiorczych. Ponieważ podręcznik służy w procesie dydaktycznym jako narzędzie przekazywania wiedzy i kształtowania umiejętności, w jego tekst wpisane są stałe role komunikacyjne: nadawca występuje w roli nauczyciela, a odbiorca – ucznia. Każdemu z nich wyznacza się określone zadania komunikacyjno-dydaktyczne: nadawca przekazuje w wypowiedzi informacje dydaktyczne, a odbiorca – uczeń – korzystając z tekstu podręcznika – przyswaja te informacje. Szczegółowo relacje między nadawcą a odbiorcą w podręczniku opisała Jolanta Nocoń³⁵. Układ nadawczo-odbiorczy funkcjonuje wewnątrz tekstu, zaś w konkretnej sytuacji porozumiewania się na lekcji uczestniczą realnie istniejące osoby: nauczyciel i uczeń (uczniowie). Konkretny (osobowy) nauczyciel zazwyczaj odsyła ucznia do wskazanych fragmentów podręcznikowego tekstu, a tym samym uczeń wchodzi w kontakt z dwoma nauczycielami: rzeczywistym (twarzą w twarz) i wirtualnym (za pośrednictwem tekstu). W pewnym stopniu rola nauczyciela przypada autorowi, który kreuje nauczyciela wewnątrztekstowego. Jak twierdzi J. Nocoń, nadawca – nauczyciel wewnątrztekstowy w znacznym stopniu jest *alter ego* twórcy tekstu.

Warto się przyjrzeć sposobom symulowania przez autorów podręczników kontaktu interpersonalnego i środkom językowo-leksykalnym, które temu służą. Analizując komponenty podręcznika: informacyjny i zadaniowy, zwracaliśmy uwagę na sposoby przełamywania przez autorów struktury monologicznej tekstu i nadawanie wypowiedzi nadawcy-autora o charakterze informacyjnym pozorów dialogowej interakcji; a także na sposoby stawiania pytań i poleceń oraz mechanizmy osłabiania dyrektywności formułowanych do zadań poleceń. Okazało się, że wcześniejsze ustalenia poczynione przez J. Nocoń w odniesieniu do podręczników polonistycznych znalazły potwierdzenie także w

35 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: *Dialogowość podręczników kształcenia językowego dla gimnazjum*. W: *Badania nad komunikatywnością i funkcjami podręczników kształcenia językowego w zreformowanej szkole* (grant KBN nr 1H01D00726). Kierownik projektu H. Synowiec. Raport końcowy. Katowice 2007.

podręcznikach innych przedmiotów. I tak, w tekście informacyjnym autorzy przyjmują nastawienie przedmiotowe albo podmiotowe, a nierzadko w różnych partiach tekstu informacyjnego w tym samym podręczniku spotykamy się z obiema strategiami postępowania.

Nastawienie przedmiotowe polega na tym, że autor skupia się na przekazywanych treściach podporządkowanych problematyce poruszanej w rozdziałach. Przejawia się to w zdepersonalizowaniu tekstu: przewadze form 3. osoby czasowników, form osobowych nieokreślonych (zakończonych na *-no*, *-to*; form 3. osoby z zaimkiem *się*). Takie rzeczowe ujęcie treści przeważa w większości podręczników do przedmiotów ścisłych, też geografii, biologii, historii, zwłaszcza w gimnazjum i liceum;

Nastawienie podmiotowe natomiast polega na uwzględnianiu osoby odbiorcy-ucznia; stwarzaniu pozornej dialogowej interakcji nadawca-odbiorca (uczeń). Służą temu formy adresatywne (1. i 2. osoby l. p.). Dzięki temu tekst informacyjny staje się wypowiedzią skierowaną do konkretnego odbiorcy (ucznia). Wykładnikiem dialogowości są formy z interaktywnym *my* (1. osoby l. mn. czasu teraźniejszego lub trybu rozkazującego). Autor skraca dystans między nauczycielem a uczniem; symuluje sytuację ich współdziałania. Nadawca pełni funkcję nie tyle przekazującego informacje znawcy (mentora), ile przewodnika po danej dziedzinie wiedzy. Udialogizowanie tekstu informacyjnego ma w zamiarze autora motywować ucznia do działań; ułatwić mu poznanie, aktywizować jego procesy myślowe i umiejętności językowe.

Z kolei w komponencie zadaniowym podręcznika dialog jest nieodzowny, ponieważ pytania i polecenia kierowane do ucznia wymagają z jego strony reakcji (odpowiedzi, działania).

Polecenia najczęściej przybierają formę 2. osoby l. p. (rzadziej l. mn.) trybu rozkazującego. Większość podręczników – niezależnie od przedmiotu, do którego nauczania są przeznaczone, cechuje dyrektywność sformułowań pytań i poleceń. Jednakże nakazowość bywa czasem niwelowana (używa się form 1. osoby l. mn. trybu rozkazującego, np.: *Przeanalizujmy...*, *Przekształćmy...*) lub osłabiona przez używanie konstrukcji analitycznych: czasowniki *spróbować*, *postarać się* w formie 2. osoby l.p. lub l. mn. + bezokolicznik, np. *Spróbuj przekształcić...*; przez używanie czasownika *móc* lub partykuły *może* (np.: *Możesz przedstawić graficznie; Może ci się uda zebrać...*), a czasem przez pytania o rozstrzygnięcie z czasownikami *umieć*, *potrafić*: *Czy potrafisz..., Czy umiesz...*

Rzadziej niwelowaniu dyrektywności służy używanie – zamiast rozkaznika, form 1. osoby l. p. lub l. mn. trybu oznajmującego, które sugerują, że uczeń sam wyznacza sobie zadania do wykonania, np. *Rozwijam skróty; Wyrażamy uczucia*. Taki osobowo-

-niedyrektywny model kontaktu nadawcy z odbiorcą – uczniem występuje w serii podręczników „To lubię”.

Złagodzenie dyrektywności dokonuje się również przez nadawanie sformułowaniom poleceń charakteru rady, zachęty, zaproszenia, życzenia, np. *Możesz zacząć tak...*, *Nie jest to łatwe, ale z pewnością Ci się uda...*, *Zapraszamy do zabawy w detektywa językowego...*, *Powodzenia!*.

Takie sposoby dialogizowania tekstu, choć są chwytami retorycznymi, uznać trzeba za dydaktycznie korzystne: prowadzą do budowania relacji między nauczycielem a uczniami, zmniejszają presję, przyczyniają się do tworzenia przyjemnego atmosfery współpracy.

Dialogowość w podręcznikach podporządkowana jest ich funkcji poznawczej (nadawca informacji „wciąga” ucznia w tekst wywodu), motywacyjnej (nadawca stwarza relację partnerską, nie zmusza do wykonania zadania, zachęca (*spróbuj, postaraj się...*, *może mógłbyś...*) i fatycznej (nawiązuje i podtrzymuje kontakt z uczniem (uczniami), pozornie utożsamia się z nim (z nimi), np. przez formy 2. osoby l. mn.). Brak wykładników dialogiczności w podręczniku nie może decydować o niższej jego ocenie (i odwrotnie) – bywają bowiem teksty, w których udialogizowanie stanowi jedynie ozdobnik stylistyczny, a operatory typu: *spróbuj, postaraj się, czy potrafisz* są nadużywane. Autentyczne porozumienie z uczniem autor może osiągnąć, dostosowując werbalny sposób przekazu do możliwości poznawczych i języka ucznia. Jednakże nie wszyscy twórcy podręczników o tym warunku porozumienia pamiętają.

Po przeanalizowaniu podręczników do różnych przedmiotów dla poszczególnych etapów edukacyjnych zauważamy, że autorzy wchodzą w różne role i kształtują relacje: nadawca (autor podręcznika, nauczyciel) – odbiorca (uczeń). W młodszych klasach, też w kl. IV szkoły podstawowej, a sporadycznie – w dalszych, budują relacje dobrze rozumianego partnerstwa. Starają się więc stwarzać pozory, że uczeń jest włączany w działania i ma możliwość wyboru (ma się starać lub spróbować podjąć działania), np. *spróbuj odpowiedzieć (przypomnieć sobie, określić, znaleźć w encyklopedii)*. Do stwarzania takich pozorów służą sformułowania typu: *Poznajemy nowe słowa, Wiemy, że...* W tekście przekazu wiadomości dominują formy 1. osoby l.mn. czasowników, np. *odziedziczyliśmy, zawdzięczamy*.

Decydując się w podręcznikach dla klas I-IV na formę pogadanki, autorzy łączą dwie funkcje: partnera i mentora, co przejawia się z jednej strony w bezpośrednich zwrotach do odbiorcy, np. *Teraz pomyśl sobie...*, *Wyobraź sobie sytuację...*, *Jesteś panem (panią) swojego czasu, zapisz swój plan dnia*; a z drugiej – w użyciu form 1. osoby l. mn. trybu rozkazującego, sugerujących identyfikowanie się z uczniem, np. *Podsumujmy, zobaczmy, sprawdźmy*. Autorzy starają się dostosować formę przekazywanych treści do oczekiwań uczniów, np. w

podręczniku historii do klasy IV nawiązują w sformułowaniach tytułów rozdziałów do predyspozycji rymotwórczych dzieci, np. *Obchodzić święta – to znaczy pamiętać; Jakie są tego powody, że świętują narody.*

W podręcznikach do gimnazjów i liceów natomiast trudno wskazać jednoznaczną pozycję autora – raz autor jawi się jako partner ucznia, a jednocześnie konkurent osobowego, realnego nauczyciela, innym razem dystansuje się wobec ucznia - używa form 3. osoby – tak jakby adresatem jego wypowiedzi był nauczyciel, por. np. fragment wprowadzenia do podręcznika geografii: *Autorki mają nadzieję, że praca z podręcznikiem przyniesie uczniom coś więcej niż korzyści, związane z poszerzeniem i usystematyzowaniem wiedzy. Celem jest przede wszystkim wykształcenie u uczniów samodzielnego myślenia [...]. Powodzenia i sukcesów w nauce geografii życzą Autorki.*

Mówienie do ucznia z pozycji mentorskiej wyraża się w oszczędnym używaniu zwrotów do uczniów, w częstym stosowaniu czasowników modalnych, np. *musisz sięgnąć do (...), będziesz mógł określić.*

Niejednolitość stylistyczna tekstu informacyjnego, widoczna szczególnie w podręcznikach do szkół ponadpodstawowych, wynika zazwyczaj z przyjmowania przez autora raz roli partnera, innym razem (częściej) roli mentora. Przykładowo w podręczniku „Geografia świata” – dla gimnazjum (WSiP) autor we wprowadzeniu dystansuje się wobec ucznia (używa form 3. osoby lub form osobowych nieokreślonych), por. *Wydawnictwo i autor przedstawiają..., gwiazdką zaznaczono (...),* ale obok tych form występują też formy 1. osoby l. mn., np. *Zapraszamy do podejmowania zagadnień trudniejszych,* oraz wskazujące na identyfikowanie się z uczniami formy: *Powinniśmy też zdawać sobie sprawę, Na zdjęciu widzimy* (podpis pod reprodukcją). Tekst informacyjny autor próbuje dialogizować, por. zwroty: *Jak już wiemy...* (nawiązanie do podanych wiadomości), *...wielu z was zapewne zauważyło...,* pytanie retoryczne: *Gdzie więc mieszka zdecydowana większość Azjatów?*

Da się też zauważyć rażącą sztampowość i patetyczność wypowiedzi odautorskich, por. *Trzeba zmieniać sposób kształcenia młodzieży, by przyszłe pokolenia nie bały się brać swój los we własne ręce, były bardziej rzutkie i przedsiębiorcze, uczy wewnętrznej dyscypliny, wytrwałości, szacunku dla różnorodności.* W innym podręczniku autor zwraca się do uczniów w stylu dziennikarskim: *Droga Czytelniczko! Drogi Czytelniku! W Twoje ręce trafia (...) zeszyt ćwiczeń.* Tego nadmiernego patosu nie łagodzą słowa *Zachęcamy Cię...,* których autor użył w dalszej części wypowiedzi.

W przeważającej większości podręczników wszystkich przedmiotów dla szkół ponadgimnazjalnych dominuje suchy, odpersonalizowany przekaz informacji, utrzymany w

stylu zbliżonym do naukowego, z nagromadzeniem pojęć i terminów, uwikłanych w wypowiedzenia wielokrotnie złożone, przekaz taki jest mało przystępny dla młodego odbiorcy, co potwierdziły badania nad komunikatywnością podręcznika (por. Rozdział III) .

Zauważyliśmy, że poszczególne komponenty podręcznikowego tekstu i wpisane w nie relacje nadawczo-odbiorcze wpływają na zróżnicowanie językowo-stylistyczne podręcznika. Zazwyczaj na komponent informacyjny (narracyjno-opisowy, wyjaśniający) sprowadzający się do przekazywania wiedzy, wyjaśniania pojęć i terminów, składają się komunikaty napisane polszczyzną ogólną – standardową (wymóg stylu dydaktycznonaukowego). Na plan pierwszy wysuwają się wiadomości, które młody odbiorca ma przyswoić.

Większe zróżnicowanie językowe ujawnia się natomiast w zestawie ćwiczeń i zadań. W podręcznikach do nauczania zintegrowanego języka polskiego wiąże się ono z doбором tekstów, wokół których są organizowane działania językowe i procesy myślowe (obserwacja, analiza przykładów, formułowanie wniosków, uzasadnianie), a przede wszystkim – z celami ćwiczeń. I tak w klasach początkowych potoczne nacechowanie mają teksty, które wykorzystuje się w ćwiczeniach, tematycznie bliskich doświadczeniom i zainteresowaniom uczniów, m.in. fragmenty prozy dziecięcej, oraz teksty preparowane przez autora dla celów dydaktycznych (m.in. dialogi nawiązujące do opowiadania, oceniające bohaterów itp. listy prywatne). Narratorami lub uczestnikami przytaczanych dialogów są osoby z kręgu rówieśników lub domowników, stąd uzasadniona jest obecność żywej mowy codziennej. Można czasem zauważyć dysonans językowy, polegający na używaniu przez autora w bliskim sąsiedztwie w tekstach środków potocznych oraz słownictwa oficjalnego specjalistycznego, np. o krecie mówi się obrazowo, że *jest on ogromnym żarłokiem*, ale wcześniej podaje się informację zawierającą termin specjalistyczny, por. „[...] do kopania korytarzy służą mu silne *kończyny przednie*”.

Również wzory tekstów dialogowych, pojawiające się w ćwiczeniach dla klas I-III szkoły podstawowej, cechuje niejednorodność stylistyczna. Obok naśladowania cech spontanicznego żywego języka mówionego, dostosowanego do współrozmówcy, w dialogu występują nieuzasadnione ani sytuacyjnie, ani socjologicznie oficjalne wyrażenia (zwroty) do odbiorcy-rówieśnika, „usztynniające” język i stwarzające dystans między interlokutorami, np.:

„– Dzień dobry – mówi Patrycja. Czy zastałam Iżę?

– Tak, to ja.

– Powiedz mi, proszę, co trzeba przynieść jutro do szkoły [...]

– Na jutro potrzebne są zasuszone liście [...]. Będziemy robić kompozycję do dekoracji klasy.

– Dziękuję Ci. Do zobaczenia w szkole.”

Posługiwanie się środkami z języka potocznego jest uzasadnione także wprowadzaniem bohatera dziecięcego, który występuje w roli przewodnika ucznia po rozdziałach podręcznika lub wybranym dziale tematycznym. Zachodzi jednak obawa, że schematy składniowe, charakterystyczne dla mowy potocznej w jego wypowiedzi mogą niekorzystnie wpłynąć na wypowiedzi ucznia, np. prowadzące do monotonii składniowej powtórzenia typu.: „Ja mam na imię Damian, moja mama ma na imię [...], a tata ma na imię [...]”.

Spośród środków potocznych najczęściej występują w podręcznikach osobowe nazwy nosicieli cech (np. w kl. I-III: *okularnik*, *pracuś*, *piegus*), konstrukcje składniowe – anakoluty, wypowiedzenia eliptyczne, wykrzyknienia, środki parajązykowe (w dialogach).

Obecność potocznej polszczyzny w podręcznikach nauczania zintegrowanego służy „oswajaniu” uczniów ze szkolną rzeczywistością. Oficjalny sposób mówienia o sprawach im bliskich byłby nienaturalny. Zauważamy, że autorzy tych podręczników nie nadużywają wyrazów zdrobniałych w materiale ćwiczeniowym, przewyżają więc stereotypową opinię, że deminutiwa są charakterystyczne dla języka dzieci młodszych.

W podręcznikach języka polskiego dla klas dalszych (IV-VI, gimnazjum) repertuar tekstów został wzbogacony o fragmenty prozy młodzieżowej (np. utwory M. Musierowicz, M. Fox, E. Ostrowskiej), wywiady, pamiętniki nastolatków, artykuły z czasopism młodzieżowych. Mamy w tych tekstach do czynienia z zapisanym językiem potocznym, z obecnością odmiany mówionej w pisanej. Warto by to było zasygnalizować w komentarzu do przytaczanych (np. w ćwiczeniach) tekstów. Komentarz taki zamieszczają autorki jednego tylko podręcznika do gimnazjum („Do Itaki”). Tymczasem młodzież, obserwując wyrażenia potoczne, kolokwialne, slangowe w tekstach podręcznikowych, traktuje to jako przyzwolenie na posługiwanie się nimi w wypracowaniach w sposób nieuzasadniony formą i tematyką wypowiedzi.

Najwięcej możliwości używania wyrażen potocznych, kolokwialnych a nawet wulgarnych, dają ćwiczenia organizowane wokół scenek sytuacyjnych z dialogami w „dymkach”, które uczniowie mają uzupełnić wypowiedzią o funkcji nawiązującej, podtrzymującej lub zrywającej kontakt z odbiorcą, regulującej czyjeś zachowanie; odmową, przeproszeniem, prośbą, ale też obrażaniem przeciwnika. Rodzą się zatem problemy natury etycznej i wychowawczej: czy do ćwiczeń z zakresu komunikacji językowej wprowadzać w podręcznikach słownictwo kolokwialne, nacechowane pogardliwie i obraźliwie typu: *kretyn*, *oślica*, *małpa*, *jesteś stuknięty*. Autorzy podręczników uwzględniają takie wyrazy zazwyczaj w kontekście polecenia, by uczeń złagodził treść wypowiedzi, wyraził opinię (ocenę, odmowę) stanowczo, ale grzecznie. Kontrowersyjne wydaje się ćwiczenie w podręczniku dla

uczniów szkół podstawowych, w którym autorka proponuje, by dzieci zapisały słowa, które sprawiają przykrość i ułożyły regulamin, jakich słów nie należy używać. Takie działania (gromadzenie repertuaru słów obraźliwych) – wbrew intencji autora – nie będą sprzyjać ani stosowności, ani etyce wypowiedzi uczniów. Również dyskusyjne są ćwiczenia polecające uczniom na wypisywanie ze słownika synonimów do wyrazów: *kobieta, mąż, żona*, oraz przypisywanie im kwalifikatorów: *obraźliwe, obelżywe, rubaszne, żartobliwe*, albo gromadzenie wariantów środowiskowych (młodzieżowych) wyrazów: *dziewczyna, chłopak* i ocenianie ich w kategoriach: *obelżywe, rubaszne, ironiczne*, itp.

W podręcznikach języka polskiego do gimnazjum i liceum częściej niż w podręcznikach do szkół podstawowych autorzy sytuują odmianę potoczną polszczyzny wobec innych odmian funkcjonalnych, np. proponują uczniom tworzenie kilku tekstów na ten sam temat, zróżnicowanych gatunkowo lub kierowanych do odbiorców o różnym statusie społecznym, albo też proponują zaaranżowanie sytuacji komunikacyjnej, w której wystąpią wyrażenia potoczne. Niektóre propozycje budzą zastrzeżenia wychowawcze, por.:

„Spróbujcie zaaranżować kłótnię rodzinną [...]. Nagracie ją na magnetofon i spróbujcie następnie zapisać ją w postaci dialogu (lub polilogu) z użyciem słów komentujących”.

Potoczne słownictwo i frazeologia są w podręcznikach nie tylko podporządkowane rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczniów, ale służą również skracaniu dystansu między nadawcą (autorem) a uczniem. Wypowiedzi odautorskie w niektórych podręcznikach zbliżają się w warstwie leksykalnej do rozmowy. Na przykład : gdy autor chce ułatwić uczniom rozwiązanie zadania, pomóc przezwyciężyć barierę psychiczną wobec proponowanych działań, formułuje rady i wskazówki, używając wyrażen i zwrotów ze stylu potocznego:

„Aby trochę rozruszać mózg i rękę, zrób sobie krótką rozgrzewkę w postaci ćwiczeń słownikowych”.

„Gdy absolutnie nic nie przychodzi ci do głowy, przyda się półgotowiec”.

Funkcję wzmacniającą motywację dzieci do uczenia się pełnią wyrażenia i zwroty potoczne w wypowiedziach poprzedzających polecenia do ćwiczeń (np. Nasz komputer miał zły dzień. Popatrz, jak poprzemienił wyrazy) oraz żartobliwie sformułowane tytuły podrozdziałów, typu: „Ej, do rzeczy! Znajdowanie myśli głównej” (w podręczniku do kl. IV), „Skakać sobie do oczu! – frazeologia dyskusji” (w podręczniku do gimnazjum), „Trzy łyki czystej gramatyki” (w podręczniku do gimnazjum).

W podręcznikach dla klas IV-VI szkoły podstawowej i dla gimnazjum językowe środki potoczne pojawiają się częściej w podręcznikach skonstruowanych według tzw. modelu

komunikacyjnego niż w podręcznikach o systemowym układzie treści. Za mało uwagi poświęca się problemom poprawnościowym, związanym z dwupoziomowością normy językowej, np. w podręcznikach dla gimnazjalistów nie uwrażliwia się na zjawiska ortofoniczne, występujące w polszczyźnie potocznej, które są nieakceptowalne nawet przez normę użytkową.

Środki potoczne, wśród nich ekspresywizmy, są w większości podręczników języka polskiego wykorzystywane funkcjonalnie, jednakże niektórzy twórcy podręczników nasycają teksty ćwiczeniowe kolokwializmami i wyrażeniami obraźliwymi (np. *kretyn*, *olewać*, *wkurzać się*), a nawet – na zasadzie cytacji – wprowadzają wulgaryzmy. Zdarzają się też niewłaściwe z punktu widzenia etycznego przekazy ikoniczne (rysunki, komiksy), zawierające niestosowne zwroty.

Należałoby w podręcznikach zadbać o właściwe proporcje między przedstawianiem zachowań negatywnych (np. agresywnych, nieetycznych, niekulturalnych), na które uczeń ma zareagować słownie (lub które ma skomentować, wyrazić o nich opinię), a pozytywnych wzorców zachowań. Ukazane w formie ikonicznej lub werbalnej (a te dominują w niektórych podręcznikach) zachowania niestosowne mogą prowokować uczniów do reagowania na nie wypowiedziami wykorzystującymi środki językowej agresji, wulgaryzmy itp.

Taki sposób uwrażliwiania młodzieży na zjawiska prymitywizacji i wulgaryzacji współczesnej polszczyzny uważamy za niefortunny.

Recenzenci podręczników do innych przedmiotów zauważają w niektórych opiniowanych książkach dla uczniów posługiwanie się przez autorów stylem potocznym w celu przestępnego przedstawienia zagadnień oraz zainteresowania młodzieży. Prowadzi to jednak do nadmiernego uproszczenia treści i braku precyzji sformułowań (np. w podręczniku fizyki, chemii).

Pojęcia i terminy w wybranych podręcznikach

Zagadnienie pojęć i terminów w podręcznikach – ich zakres, sposób wyjaśniania i utrwalania wymaga szerszych badań. Autorzy podręczników kierują się w doborze terminów treścią autorskich programów nauczania, a te z kolei różnie interpretują sformułowania „Podstaw Programowych”.

W naszym opracowaniu zwrócimy uwagę na nieścisłości terminologiczne, brak konsekwencji w operowaniu pojęciami i terminami (nierozgraniczanie ich treści znaczeniowej, przesunięcia terminologiczne) w podręcznikach do wybranych przedmiotów.

Nauczanie początkowe

Z przeprowadzonej przez Elżbietę Awramiuk³⁶ analizy elementarzy, zeszytów ćwiczeń i materiałów metodycznych dla nauczycieli wynika, że dochodzi w nich często do odnoszenia pojęć samogłoski i spółgłoski nie tylko do dźwięków mowy, ale i do liter, które te dźwięki reprezentują. W związku z tym pojawiają się swoiste skróty myślowe typu: *zapisz głoskę [t]* zamiast: *zapisz literę oznaczającą głoskę [t]*.

Zarówno w definicjach, jak i poleceniach do ćwiczeń zdarza się autorom utożsamiać pojęcia głoski i litery. Na przykład: znaki a, o, i, u, o, y, ą, ę zostały nazwane samogłoskami, b, z, k i pozostałe głoski (!) alfabetu – spółgłoskami; poleca się uczniom zauważyć różnice w wymowie głoski c (!) na początku wyrazów *co*, *ciocia*, *cebula*, *cień*. Zbyt ściśle powiązanie pojęć litery i głoski ujawnia się ponadto w sposobie objaśniania rozbieżności między strukturą dźwiękową i graficzną wyrazów. Utrudnia to uczniowi prawidłowe rozumienie relacji między fonemem a grafemem.

Sporo błędów spotyka się w elementarzach w związku z wizualizacją struktury fonetycznej wyrazów (wyodrębnianiem głosek za pomocą kolorów, elementów graficznych – kratek). Błędy te dotyczą wyrazów, w których występuje rozbieżność między wymową a pisownią, wiążą się z wielofunkcyjnością litery i, z funkcjami liter ę, q, z upodobnieniami

³⁶ Por. E. Awramiuk: *Kształcenie językowe we współczesnych elementarzach*. W: Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język. Red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 131-143; teŹe: *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok 2006.

wewnątrzwyrazowymi i ubezdźwięcznieniami w wygłosie. Przykładowo: pod rysunkiem dyni umieszczono 5 kratek do uzupełnienia (mimo że w wyrazie są tylko 4 głoski), pod rysunkiem patelni – 8 kratek (choć wyraz składa się z 7 głosek), a zatem autorki konsekwentnie utożsamiają liczbę głosek z liczbą liter. Do pomyłek dochodzi też w odautorskim wzorcowym ilustrowaniu struktury fonologicznej wyrazów, por. błędny podział wyrazów *ziarno*, *dzik* na głoski: *zia – r – n – o*, *dzi – k*.

W elementarzach wyodrębnia się nosowe fonemy samogłoskowe |ę| i |ą|. Przyjęcie tego stanowiska wydaje się w dydaktyce wczesnoszkolnej usprawiedliwione, gdyż interpretacja synchroniczna nosowości jest bliższa reprezentacji ortograficznej. Jednakże do błędnych wizualizacji dochodzi w ćwiczeniach elementarzowych, polegających na określaniu struktury wyrazu przez analizę słuchową, np. pod rysunkiem zająca umieszczono 5 kratek, choć w tym wyrazie wyodrębniamy słuchem 6 segmentów: |z|a|j|o|n|c|.

Bywa też tak, że autorzy polecają uczniom usłyszeć głoski, które faktycznie w tych wyrazach nie są artykułowane, np. *ę* w wyrazie *pędzel*, *ą* w wyrazie *trąbka*; por. też polecenie: Zaznacz, gdzie jest głoska *ą* (tu odsyła się dziecko do rysunku przedstawiającego wielbłąda – w jego nazwie autorki dopatrują się głoski *ą*).

Autorki jednego z elementarzy przyzwyczajają uczniów do asynchronicznej wymowy spółgłosek wargowych miękkich, skoro w wyrazach *piec*, *miód* każą wyodrębnić 4 segmenty (pod rysunkiem umieszczono 4 kratki).

Wbrew przestrogom dydaktyków, by na początkowym etapie nauki nie wprowadzać w ćwiczeniach analitycznych wyrazów z ubezdźwięcznieniem wewnątrzwyrazowym (typu: *rybka*, *kredka*) oraz w których litery oznaczające głoskę dźwięczną znajdują się w wygłosie, w elementarzach pojawiły się rysunki obrazujące *trąbkę*, *ząb*, *stóg siana*, a uczeń ma je wymówić i zaznaczyć, gdzie jest głoska: *b*, *g* (ponadto *ż* w wyrazie *paż*, *w* – w wyrazie *rękaw*).

Tego typu błędy autorów będą mieć poważne konsekwencje w nieprawidłowym ukształtowaniu podstawowych pojęć (głoska, litera), w utrwaleniu hiperpoprawnej wymowy (tj. sztucznym udźwięcznianiu spółgłosek w śródgłosie i w wygłosie absolutnym, w wymowie nosówek przed spółgłoskami zwartymi), wreszcie – w pisowni wyrazów, w których istnieją rozbieżności między wymową a zapisem.

Często w praktyce szkolnej dzieci wykonują ćwiczenia mechanicznie, intuicyjnie; utrwalone nawyki wymawianiowe trudno będzie później wyeliminować, a błędne przykłady w podręcznikach (mylenie głosek i liter, nakładanie obu pojęć) nie sprzyja logicznemu myśleniu ucznia.

Dzieci w klasach początkowych nie muszą jeszcze posługiwać się terminologią, ale ważne jest, by zdawały sobie sprawę z relacji: głoska (dźwięk), litera (graficzny odpowiednik głoski) oraz z różnic, zachodzących między pisownią i wymową wyrazów.

Niepokojące jest to, że w niektórych przewodnikach metodycznych dla nauczycieli autorzy powtarzają błędy, które już wystąpiły w elementarzach i ćwiczeniach, można się więc spodziewać, że błędy te powielą nauczyciele na lekcjach. I tak, w przewodnikach mówi się o spółgłoskach miękkich ze znakami diakrytycznymi, o głoskach ze znakiem zmiękczenia, o głoskach *u* i *ó*, a więc autorzy wyróżniają głoski na podstawie ich standardowej reprezentacji graficznej.

Dostrzeżone niekonsekwencje i błędy wymagają pilnego skorygowania, by nie zaważyły negatywnie na kształtowaniu kompetencji językowej uczniów w dalszych etapach nauki.

Język polski

Definicje w podręcznikach do języka polskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej konkretyzują pojęcia: głoska, litera i wyraźnie je rozdzielają. W ćwiczeniach natomiast (w poleceniach, przykładach do analizy) często oba terminy bywają używane synonimicznie – litery nazywa się samogłoską i spółgłoską (por. np. *Wypisz spółgłoski występujące w podanych wyrazach*)³⁷.

W ćwiczeniach ortofonicznych i ortograficznych dominuje niewłaściwy kierunek objaśniania zjawisk: od wyrazu zapisanego ku wymawianemu (a więc ukazywania zależności mowy od pisowni, choć wiadomo, że pisownia jest zjawiskiem wtórnym).

Każdy z autorów podręczników dowolnie kształtuje siatkę terminologiczną, mimo istniejącego od kilku lat opracowania „Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole” pod red. A. Mikołajczuk i J. Puzyniny, które jest dobrą propozycją ujednolicenia siatki pojęć i terminów z nauki o języku dla kolejnych etapów edukacji (książka ta nie została jednak zalecana przez MEN jako obowiązkowa, a nawet pomocnicza dla nauczycieli). Repertuar terminologiczny, np. z zakresu składni dla każdego podręcznika jest nieco inny. Nie tworzą

³⁷ Zwraca na to uwagę m.in. O. Przybyła w artykule: *Zagadnienia fonetyki w wybranych podręcznikach dla klas IV-VI szkoły podstawowej*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego...*, s. 244-258.

one – jak wynika z analizy przeprowadzonej przez J. Podrackiego i A. Kwiatkowską – systemu pojęciowo-terminologicznego³⁸.

Autorzy programów i podręczników decydują o niezbędnym minimum pojęć i terminów, a rozbieżności metodologiczne prowadzą nieraz do chaosu w umyśle dziecka (zwłaszcza jeśli w toku cyklu szkolnej edukacji nauczyciel zmieni serię podręczników na inną). I tak, w większości podręczników autorzy przyjęli za nadrzędne pojęcie składniowe wypowiedzenie w stosunku do zdania i jego równoważnika. Wypowiedzenie jest precyzowane zakresowo lub w różny sposób definiowane. Zdarza się, że wymienia się tylko pojęcie (nazwę wypowiedzenie), bliżej się go natomiast nie objaśnia, lecz tylko odsyła się do przykładów. W niektórych podręcznikach rezygnuje się z tego pojęcia, poprzestając na zdaniu.

W większości podręczników kształcenia językowego utożsamia się orzeczenie z formą osobową czasownika, toteż absolwenci szkół podstawowych są przekonani, że może mieć ono jedynie tę postać.

W podręcznikach dla klas IV-VI niemal powszechnie definiuje się termin określenia *ignotum per ignolum*, por. *Określenia to wyrazy określające inne wyrazy w zdaniu*. Zabrakło objaśnienia, na czym to określenie polega. Może korzystnie by było wyliczyć, że określeniami są przydawki, dopełnienia i okoliczniki. W niektórych podręcznikach ignoruje się wiedzę gramatyczną, podaje się wyjaśnienia wybiórcze, fragmentaryczne (np. o orzeczeniu imiennym czytamy: *W zdaniach pojawiają się orzeczenia imienne. Składają się z dwóch wyrazów, jednym z nich jest przymiotnik*), niekiedy zbyt upraszczające omawiane zjawisko, bardziej odwołujące się do wiedzy naukowej niż potocznej (np. *Świadome używanie własnego głosu pozwala wyrazić nastrój, uczucia, sądy; a także wpływać na uczucia i oceny innych. Przez nieodpowiedni ton głosu można stracić przyjaciół. Głos ludzki jest jednym z elementów języka radia*).

Różnice terminologiczne występują w podręcznikach przy omawianiu problemów ze słowotwórstwa³⁹. Zastrzeżenia trzeba zgłosić do doboru przykładów, którymi autorzy niektórych podręczników ilustrują omawiane zjawiska lub za pomocą których je wyjaśniają. Wiadomo, że przykładami mogą być struktury, które nie budzą wątpliwości interpretacyjnych

38 Por. J. Podracki, A. Kwiatkowska: *Składniowy system pojęciowo-terminologiczny w wybranych podręcznikach dla klas IV-VI szkoły podstawowej*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego...*, op. cit., s. 244-259.

39 Por. szerzej na ten temat w artykule M. Trysińskiej: *Słowotwórstwo w podręcznikach gimnazjalnych (ocena komponentu informacyjnego)*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego...*, op. cit., s. 279-297.

oraz które są typowe i żywe we współczesnej polszczyźnie. Tymczasem wśród przykładów ilustrujących formacje słowotwórcze nie uwzględniono typowych formacji wstecznych (utworzonych przez ucięcie niefleksyjnej części wyrazu), typu: *merc* ‘mercedes’, *dokument* ‘film dokumentalny’; też *metalik*, *odwyk* i inne, mimo że ucięcia są częstym sposobem tworzenia derywatów ekspresywnych w potocznej odmianie polszczyzny. Zdarzają się definicje synonimiczne, np. *rdzeń inaczej morfem rdzeniowy* lub zawiłe: *wyraz podstawowy lub podstawa słowotwórcza – słowo uboższe znaczeniowo (w parze znaczeniowej)*.

Generalnie, niekorzystne jest z punktu widzenia psychologicznego, dydaktycznego oraz ze względu na poziom kultury języka uczniów koncentrowanie się jedynie na problemach utylitarnych – użyciu języka w sytuacjach komunikacyjnych, a traktowaniu marginalnie propedeutycznej wiedzy o budowie struktur językowych oraz ich znaczeniu i funkcji. Niektóre podręczniki kształcenia językowego z tej wiedzy rezygnują, mimo że jest ona konieczna, by poprawnie wypowiadać się w języku ojczystym, kształcić myślenie ucznia, wspomagać poznawanie języka obcego. Są również podręczniki, które cechuje nadmiar terminologii gramatycznej (pojawiają się dublety terminologiczne: *rodzimy i obcy*) i niesfunkcjonalizowanie wiedzy językoznawczej.

Inne przedmioty nauczania

W podręcznikach dla klas IV-VI (np. geografii, historii) obserwujemy na ogół przejrzyste i komunikatywne wyjaśnienia pojęć i terminów, wyodrębnione graficznie (na tle kolorowej planszy lub w ramce), sygnalizowane nagłówkiem *Zapamiętaj / Zapamiętajcie*; bywa, że definicje pojęć podaje się na marginesach równoległe z tekstem informacyjnym, w którym te pojęcia występują.

Na aprobatę zasługuje fakt, że w licznych podręcznikach geografii, historii dla różnych etapów kształcenia wyjaśnia się nie tylko terminologię (słownictwo specjalne), ale także wyrazy trudne pochodzenia obcego, np. *modernizować*, *integracja*, *prestż*, archaizmów, które pojawiają się w tekstach (m.in. w „Kalendarzu polskim” Szczypki). W podręczniku dla klasy VI do historii (WSiP) wyodrębniono dział „Poznajemy nowe słowa” (znalazły się tu m.in. wyrazy: *erudyta*, *sankcja*, *konsultacja*, *prymat*).

W większości podręczników do gimnazjum i liceum na końcu książek pojawiają się indeksy i słowniki terminów. W niektórych podręcznikach do gimnazjum, np. „Barwy świata” (geografia WSiP), wymaga się od ucznia, by samodzielnie wyjaśniał niektóre pojęcia (np. *technopolia*, *mikroprocesor*, „*Trzecia fala*”, *rewolucja przemysłowa*).

Niepokoici nadmiar terminologiczny w wielu podręcznikach (zwłaszcza do gimnazjum i liceum); przy czym wiele terminów pojawia się tylko w tekście informacyjnym i nie jest potem utrwalana przez wielokrotne operowanie nazwami (np. w poleceniach do ćwiczeń). Frekwencją nazw terminologicznych nie zajmowaliśmy się w tym opracowaniu. Z opinii o podręcznikach zamieszczonych w pracach Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych PAU (por. bibliografia) wynika, że przeładowane terminologią są podręczniki geografii, biologii, chemii. Przykładowo w podręcznikach „Chemia dla liceów i techników” (Wyd. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro) występuje około 700 – 800 definicji terminów dla podstawowego zakresu kształcenia, a ponadto – liczne reguły i przypisy. Wiele definicji jest zbędnych (niemających znaczenia dla nauczania chemii), wiele terminów wyjaśniono powierzchownie (czysto formalnie, bez uwypuklenia istoty pojęcia), pojawiają się też nazwy, które nie są w powszechnym specjalistycznym obiegu (dotyczy to także innych podręczników, np. podręcznika „Fizyka i astronomia” Wydawnictwa Pedagogicznego OPERON, por.: *konfiguracja elektronowa podpowłokowa; nieomknięta powłoka chloru, interferencja destruktywna, wartość bezwzględna wektora*), a nawet pomieszanie pojęć (np. rentgenowskie *promieniowanie ciągle* pomyłono z *promieniowaniem charakterystycznym*). Nadmiar niewyjaśnionych pojęć i terminów prowadzi do pamięciowego przyswajania nazw bez zrozumienia ich sensu. Przyswajanie terminów z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych nie jest dla uczniów łatwe, gdyż przeważają nazwy wielowyrazowe (złożenia terminologiczne, nierzadko z członem zapożyczonym). Zdarza się, że autorzy nadużywają terminologii trudnej nawet wtedy, gdy omawiają nieskomplikowane zagadnienia, np. w podręczniku do biologii dla uczniów liceum czytamy: *Spożywając produkty, należy wziąć pod uwagę ich wpływ na zachowanie równowagi kwasowo-zasadowej organizmu odpowiedniego pH* (Wyd. Nowa Era); 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.: *zbiorowiska synantropijne, roślinność ruderalna, roślinność segetalna* (Wyd. Żak; „Przyroda 5”).

Interesował nas sposób objaśniania terminów. Zauważyliśmy, że oprócz precyzyjnych, sformułowanych przystępnie definicji, autorzy podają definicję w postaci wyrażenia synonimicznego, bez szerszego kontekstu i łączliwości, np. *modernizować – unowocześniać, militarnie – wojskowo*; czasem podają tylko częściowe objaśnienie, np. *kompensacja* ‘wyrównanie strat’, używają sformułowań niepoprawnych pod względem frazeologiczno-składniowym, np. *prestż to znaczenie, poważanie, wpływ, jakim się ktoś cieszy w swoim otoczeniu, autorytet*. Zdarzają się też definicje, w których precyzja sformułowań ustępuje

miejsca obrazowości stylu, por.: *gdy granica ta wygina się w zawiły sposób mówimy o urozmaiconej linii brzegowej* (w przytoczonej definicji pominięto informację, że urozmaiconą linię brzegową charakteryzuje dużo wysp, półwyspów, zatok, cieśnin); *garnitur różnych chmur* [elektronowych], *falują [...] fantazyjne kształty chmur elektronowych w atomie wodoru*.

Nie do zaakceptowania jest to, że w gimnazjalnym podręczniku do geografii, przeznaczonym dla uczniów ze szkół specjalnych, który to podręcznik został napisany przystępnym językiem (przewaga wypowiedzi pojedynczych i wypowiedzi złożonych o przejrzystej strukturze), podano w słowniku na końcu książki definicje przejęte ze słownika języka polskiego; utrudnieniem w ich odbiorze są zestawienia szeregowo przydawek rozwijających, wyliczenia itp., por. *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; fermentacja – proces rozkładu związków organicznych, zachodzący pod wpływem enzymów i przebiegający bez udziału tlenu*.

Definicje utrzymane w stylu naukowym przeważają w tekstach podręczników dla liceów, por. m.in.: *Przestrzeń geograficzna – zbiór zmiennych obiektów, opisanych i badanych w kategoriach geograficznych, między obiektami istnieją różnego rodzaju zmienne relacje (...)* (Geografia, cz. I, WSiP).

„Przenaukowienia” stylu nie unikają wszakże również autorzy podręczników dla szkół podstawowych, por. wyjaśnienie znaczenia czasownika *pracować* (kl. IV): *pracować – to znaczy świadomie wykonywać jakąś czynność, aby wytworzyć dobro materialne czy dobro kultury lub aby zaspokoić ludzkie potrzeby* (Historia i społeczeństwo. Wyd. M. Rożak).

Błędy w stosowaniu terminologii w różnych podręcznikach przejawiają się:

- w podawaniu źródłosłowu przy jednoczesnym pomijaniu wyjaśnienia znaczenia, np. *kolonia* od łac. *colere* ‘uprawiać ziemię’, *hoplita* od gr. *hoplon* ‘tarcza’, *manipu* od łac. *manipulus* ‘garść’;
- w braku objaśnień wyrażen terminologicznych, które pojawiają się w wykładzie odautorskim, np. *państwa Europy Środkowej przyjmowały katolicko-ottoński model władzy*;
- w niedoprecyzowaniu różnic znaczeniowych między wyrażeniami terminologicznymi, np. *cenzus majątkowy – cenzus senatorski*;
- w nieuzasadnionym, dosłownym tłumaczeniu nazw, lecz niewyjaśnianiu ich istoty, np. *pentera* – ‘popiątna’, *honestiores* – ‘zaciejsi’, *humiliores* – ‘lichsi’;

- w myleniu pojęć: *saldo*, *rachunek*, *kapitał* (Matematyka, Wyd. Podkowa Bis) lub synonimicznym, nieuzasadnionym ich używaniu, np. *humanizm* ‘renesans, odrodzenie’ (Historia, Wyd. Znak);
- w nadmiernym nagromadzeniu zestawień terminologicznych, por. *potrawy kwasotwórcze i zasadotwórcze, regulujące, budulcowe* (zamiast prościej: *białka, tłuszcze, węglowodany, witaminy*).

Operowanie przez autorów podręczników pojęciami, których znaczenia nie wyjaśniają, np. *schizma anglikańska, doktryna anglikańska, idea konceliaryzmu, nauka o predestynacji*, prowadzi do werbalizmu. Zdarza się również tak, że w podręcznikach pisanych współautorsko poszczególne części (rozdziały) zdecydowanie różnią się od siebie – w jednej części obserwuje się przystępnie objaśnione problemy, troskę o komunikatywność, dostosowane do wieku uczniów terminy; w innych – zamęt terminologiczny i zakłócenie komunikatywności. Można też zauważyć słabe powiązanie między treścią rozdziałów (np. powtórzenia podobnych sformułowań lub brak nawiązań wewnątrztekstowych i odwołań do wcześniejszych partii podręcznika). Odnosi się wrażenie, że ani autorzy, ani redaktor podręcznika nie zadbali o spójność treściową, terminologiczną i językową.

Poprawność ortograficzna, interpunkcyjna oraz językowo-stylistyczna; błędy logiczne; inne spostrzeżenia

Podręcznik powinien być poprawny pod względem merytorycznym, dydaktycznym, a także językowym. Niestety, ani autorzy, ani redaktorzy wielu książek szkolnych nie zatroszczyli się o dopracowanie strony językowej swoich publikacji. Różnego rodzaju błędy i usterki językowe występują zarówno w tekstach źródłowych, ciągłych tekstach odautorskich, jak i w podpisach pod rysunkami i schematami, w poleceniach i pytaniach do ćwiczeń, czy w przypisach.

Błędy w zapisie (ortograficzne i interpunkcyjne oraz edytorskie)

W podręcznikach szkolnych błędy ortograficzne nie powinny się zdarzać, zwłaszcza że korektę tekstu przeprowadzają redaktorzy techniczni i autorzy. Tymczasem w różnych podręcznikach – także polonistycznych, błędy takie nie zostały dostrzeżone i poprawione. Są to zarówno błędy rażące, naruszające podstawowe reguły ortograficzne (zwłaszcza te motywowane zasadą konwencjonalną), jak i błędy drugorzędne czy też (w niektórych podręcznikach bardzo liczne) literówki, por. *święta wielkanocne*, *Grecki kupiec*, *Azja wschodnia*, *poraz*, *kondziolki*, *oddziaływanie między naelektryzowanymi chmurami i Ziemią* ('ziemia' w znaczeniu: grunt), (wino) *Mallusca* zamiast *Mollusca* (być może to tylko błąd literowy), *Wilanowice* (zamiast *Wilamowice*), *Zielone Płuca Polski* (o Warmii i Mazurach), *neandertańczyk*, *hetlerie*, *naczeń*, *taksonomocznej*. Zwłaszcza w podręcznikach do nauki przedmiotów ścisłych autorzy posługują się skrótami, które nie są odnotowane w słownikach ani też wyjaśnione w podręcznikach, np. *c.n.u* (co należało udowodnić), *tw.* (twierdzenie). W podręcznikach dla gimnazjalistów z serii „Czas na polski” (Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro) błędy ortograficzne pojawiają się nagminnie w przypisach (wypowiedzenia rozpoczynane są małą literą, wielką natomiast – frazy po myślnikach).

Ponadto w niektórych podręcznikach pozostawiono błędy w zapisie nazw własnych, szczególnie obcych. Błędy te sytuują się na granicy błędów w zapisie i błędów rzeczowych, por. *Zubkow* zamiast poprawnie *Zubok*; *Harbour* zamiast *Harbor*, *Werwolf* zamiast: *Werhwolf*, *Diseldorf* zamiast *Düsseldorf*.

Błędy interpunkcyjne występują częściej w podręcznikach do innych przedmiotów niż język polski, choć są też takie podręczniki do nauki języka polskiego, w których błędy te są bardzo liczne, zwłaszcza w podpisach pod reprodukcjami czy zdjęciami, w przypisach, w opisach bibliograficznych (Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro). Zauważone w podręcznikach do różnych przedmiotów błędy polegają na: braku właściwego znaku interpunkcyjnego,

zwłaszcza przecinka oraz kropki; zbędnego użycia znaku interpunkcyjnego, najczęściej przecinka; użyciu niewłaściwego znaku interpunkcyjnego (zazwyczaj dwukropka, średnika, myślnika). Najczęstsze błędy interpunkcyjne polegają na ignorowaniu przecinka po imiesłowowych równoważniku 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 wstawiono w niewłaściwym miejscu, rozdzielając grupę orzeczenia, por. *Korzystając z mapy zamieszczonej na końcu podręcznika lub Atlasu, wpisz w odpowiednie miejsca [...].*

Niepokoici fakt, że błędy te pojawiają się w poleceniach do ćwiczeń, a nawet w tekstach, w których uczeń ma uzupełnić informacje, por. np. *Płynąc z Półwyspu Malajskiego na południe przez Cieśninę Malakka dotrzemy do wyspy[...].*

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

Błędy gramatyczne

Błędy gramatyczne są rzadkie w podręcznikach. W błędach składniowych odzwierciedlają się tendencje, które można obserwować we współczesnej polszczyźnie, a więc spotykamy konstrukcje z rekcją biernikową po orzeczeniach zaprzeczonych, por. [...] *by przyszłe pokolenia nie bały się brać swój los we własne ręce*; w zakresie stosowania wyrażenia przyimkowego por. *Przy pomocy mapy (zamiast za pomocą mapy) określ położenie geograficzne Twojej miejscowości* (ten typ błędu składniowego ma wysoką frekwencję w wielu analizowanych podręcznikach tak do języka polskiego, jak i innych przedmiotów).

Sporadycznie pojawiają się błędy w zakresie związku zgody, np. w podręcznikach matematyki zdarzyły się potknięcia typu: *Dla każdego a ($a \in \mathbb{R}$) istnieje liczba dla niej przeciwna ($-a$) taka, że $a - a + (-a) = 0$; Dla każdego a istnieje jej odwrotność, czyli liczba taka, że...*

Błędy fleksyjne dotyczą przede wszystkim form Dop. l. poj. i l. mn. rzeczowników, por. *glona* zamiast *glonu*, *zwoi* zamiast *zwojów*. Zdarza się, że autorzy nie odmieniają imion bądź nazwisk, np. *pistolet maszynowy konstrukcji Hugo* (zamiast *Hugona*) *Schmeissera*; *Kim jest Anna Karenin?* (zamiast *Karenina*); *choroba Heine-Medina* (zamiast *Heinego-Medina*). Nadmienmy, że w recenzjach przygotowywanych w ramach prac Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych PAU wskazano te wydawnictwa, które opublikowały podręczniki niedbale opracowane pod względem edytorskim i redakcyjnym (liczne błędy ortograficzne, gramatyczne, logiczne i inne).

Błędy leksykalne

Wśród błędów leksykalnych zdarzają się neologizmy słowotwórcze: *przereagowanie zanieczyszczeń*, *struktura gałęziowa przemysłu* (zamiast: *struktura gałęzi przemysłu*), *czyściciel powietrza* (por. *lasy są w stanie spełniać rolę czyściciela powietrza*), *odróżnicowywać się*, *zateżony roztwór* zamiast *stężony roztwór*.

Zdarza się autorom mylić wyrazy i formy podobne pod względem morfologicznym i fonetycznym, np. *odporność kości* (zamiast: *oporność*), *nasienia fasoli*, *nasienia grochu* (zamiast: *nasiona*).

Celowym zabiegiem autorów podręcznika „Geografia z ochroną i kształtowaniem środowiska” jest używanie wyrażenia *W tym temacie* jako zapowiedzi zawartości poszczególnych rozdziałów (tematów lekcyjnych), por. *W tym temacie dowiesz się (...), przypomnisz sobie (...), uzyskasz informacje*. Nie jest to rozwiązanie fortanne, utrwała bowiem używaną w innym kontekście niepoprawną konstrukcję (np. *w temacie przedsiębiorczości*). Lepiej byłoby zastosować formułę: *W związku z tym (tematem) dowiesz się...* albo: *Z tego rozdziału dowiesz się...*

Nierzadko mamy do czynienia z naruszeniem łączliwości semantycznej wyrazów i używaniem wyrazów modnych, (np. *strategia*, *wychwytywać*, *wychwytywanie*), por. w podręczniku biologii dla klas licealnych (Wyd. Szkolne PWN): *wybór strategii rozrodczych przez zwierzęta lub rośliny*; *zwierzęta opracowują strategię*; *komórki nabłonka mogą wychwytywać jod (...)*; *insulina zwiększa również wychwytywanie aminokwasów*; wyrazów: *oszustwo*, *altruizm*, *nepotyzm*, *egoizm* używa się w odniesieniu do zwierząt; do naruszeń łączliwości doszło też w wyrażeniach: *ogólny wygląd lasów*, czyli *fizjonomia lasów*, *instynkt ujarzmiania przyrody*, co ma konsekwencje stylistyczne i logiczne.

Nieliczne są błędy frazeologiczne. Najczęściej autorzy stosują związki frazeologiczne w złym kontekście, bywa, że prowadzi to do defrazeologizacji stałych połączeń wyrazowych, zdarzają się też kontaminacje frazeologiczne, np.: *preparatów nie można oglądać gołym okiem; Jakie czynności życiowe pełnią rośliny?, [...] w pewnych granicach można naprawić [...]*.

Błędy stylistyczne

Mimo że podręcznik powinien być napisany stylem neutralnym, komunikatywnym, jasnym i zrozumiałym, spotykamy się w wielu książkach dla uczniów ze skłonnością autorów z jednej strony do nadmiernej kondensacji treści, skrótowości i wieloznaczności sformułowań, a z drugiej – do rozwlekłości, wielosłownia, zbytniej metaforyzacji, monotonii składniowej.

Zbytняя metaforyzacja tytułów i podtytułów rozdziałów utrudnia czytelnikowi zorientowanie się w ich zawartości merytorycznej, np. *W hipermarkecie idei...*, *Zwątpienie i obrona sensu* – w podręczniku do języka polskiego (liceum, Wyd. Znak); *Między nami wyrazami, czyli raz strata, raz zysk, ale zawsze – uwaga na pisownię* (język polski dla gimnazjum, Wyd. Od nowa), *W kleszczach systemu. O człowieku w labiryncie świata; Etykieta z cerami na łokciach...O sztuce pisania listów; Tekst jest jak dobrze przewietrzony pokój... o organizacji i wewnętrznej spójności tekstów* (język polski, Wydawnictwo Szkolne PWN).

Do zakłóceń w odbiorze prowadzą dwuznaczne sformułowania, spowodowane homonią. Udałoby się ich uniknąć m.in. przez zmianę szyku wyrazów lub użycie wyrażenia synonimicznego, por.: *Jaki wytrzymują nawet wielkie mrozy. Pewnie poruszają się po stromych skalistych skałach.*

Czasem wieloznaczność wyrazu i zmiana jego łączliwości może utrudniać zrozumienie informacji (np. *zwięzłość skał*), por. *Opisz ich [skał – dop. H. S., D. K.) cechy fizyczne: np. barwę, zwięzłość, twardość, łamliwość.*

Niektóre sformułowania w podręcznikach przypominają wypowiedzi z rubryki „humor zeszytów szkolnych”. I tak: niezamierzony komizm spowodowany jest nadmierną skrótowością i wykolejeniami frazeologicznymi, np. *Podczas wyścigów gęsto sypał się trup koński i ludzki; Funkcję hetery podkreślał jej strój roboczy – nagość; Po zakończeniu wojny przyrost naturalny gwałtownie wzrósł. Było to spowodowane zarówno radością z zakończenia wojny, jak i potrzebą wyrównania w społeczeństwie strat wojennych. Zjawisko to bywa nazywane przyrostem kompensacyjnym; ...organizm męczyzny ulega feminizacji, np. łagodnieją rysy twarzy, Pogoda jest zawsze, ale zmienia się zależnie od elementu pogody,*

który w danej chwili przeważa; W nałóg można wpaść szybko, nie można dać się namówić nawet do jego próbowania.

Chcąc obrazowo przedstawić zagadnienie, autorzy sięgają czasem po środki potoczne, kolokwialne, nierzadko ich użycie czyni tekst infantylnym, np. *Przypomnij sobie, gdzie i kiedy rzucono hasło (...), następnie wprowadzono zasadę równości między ludźmi; Rzymianie to lud, który sprawia wrażenie, jakby nie wiedział, co ma przez 500 lat zrobić z pismem; Kiedy strudzony mężczyzna [Ślązak – H. S., D. K.] wracał do domu, żona i dzieci dbały, by przynajmniej w domu nie musiał się męczyć.*

Podręczniki do historii i języka polskiego cechuje czasem rozwlekłość stylu, wielosłowie, por.: *Wielkim wkładem [Krzysztofa Kolumba], w epokę odkryć geograficznych było przedsięwzięcie indyjskie, to znaczy poszukiwania nowej drogi na wschód* (historia, kl. II gimnazjum, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro).

Do monotonii stylu dochodzi zazwyczaj w tekstach o charakterze deskryptywnym (np. w podręcznikach geografii), w których nadużywane są konstrukcje z orzeczeniem imiennym – powtarzanie orzeczników: *jest, są* w sąsiadujących fragmentach tekstu czyni tekst niezręcznym stylistycznie, por.: *Ważnym źródłem wiedzy geograficznej są również programy telewizyjne (...). Nowoczesnymi nośnikami wiedzy są stworzone w formie elektronicznej na płytach CD słowniki (...).*

Dysonans stylistyczny występujący w tekstach wynika także z użycia w bliskim sąsiedztwie wyrazów pokrewnych, np. *Gruczoły wewnątrzwydzielnicze wydzielają swe wydzieliny poza organizm, w tym do światła przewodu pokarmowego lub dróg oddechowych* (biologia, liceum, Wyd. Szkolne PWN).

Błędy logiczne

Autorzy i redaktorzy podręczników zazwyczaj nie przywiązują większej wagi do logicznego ukształtowania wypowiedzi, nie zawsze też błędy logiczne wskazywane są przez recenzentów. Błędy logiczne najczęściej występują z błędami stylistycznymi. Można je określić jako błędy w myśleniu, którym towarzyszy nieporadność językowa. Do najczęstszych uchybień w tym zakresie należą błędy wieloznaczności, błędy w stosowaniu stałych logicznych (spójników), błędy metodologiczne, błędy niedorzeczności, por.: *Wystarczy, że będziemy trzymać w ręku chorągiewkę, chusteczkę lub wstążkę, ich ustawienie wskaże kierunek przeciwny do kierunku wiatru; Jak pamiętacie Bulhakow był twórcą*

niezależnym i głoszącym prawdę, dlatego też Stalin skazał go na milczenie; Obaj [Hitler i Stalin] pozbawieni byli jakichkolwiek wyrzutów sumienia w związku z odpowiedzialnością za śmierć milionów, bowiem odrzucili religię i moralność chrześcijańską; Pamiętać jednak należy, że świnie i krowy są zwierzętami znacznie większymi od kur, więc ich znaczenie dla rolnictwa i całej gospodarki jest znacznie większe; Człowiek to także ssak. Rozejrzyj się więc dookoła. Na pewno znajdziesz przykłady ssaków żyjących w pobliżu; Natychmiast zgłoś się do lekarza, jeśli miałeś kontakt ze żmiją i podejrzewasz, że cię ukąsiła; naczynia stołowe najczęściej wykonuje się z tworzyw sztucznych; Wysuszone trawy łatwo zapalają się od pioruna podczas suchych burz. Ogień nie niszczy traw.

Inne spostrzeżenia

Niedopatrzeniem autorów lub redaktorów podręczników jest niepodawanie sposobu wymawiania pojawiających się w tekście obcych nazw własnych (nazwisk, nazw miejscowych). Dotyczy to szczególnie podręczników historii, geografii, języka polskiego, ale też fizyki, matematyki. Ma to później konsekwencje w błędach w wypowiedziach mówionych uczniów (nawet maturzystów podczas egzaminu ustnego).

Problemem, który chcemy jedynie zasygnalizować, jest sposób realizowania wewnątrzprzedmiotowej i międzyprzedmiotowej korelacji treści kształcenia w podręcznikach⁴⁰. Język jest istotną płaszczyzną i narzędziem wiązania zagadnień: konkretne działania językowe autorzy podręczników języka ojczystego łączą często z elementami wiedzy o systemie, w gimnazjum – skupiają uwagę na tworzywie językowym różnych tekstów, wykazują ich stylistyczną funkcję, w liceum – uczą analizować teksty z punktu widzenia pragmatyki językowej, genologii oraz odtwarzać utrwalony w tekstach językowy obraz świata. Znacznie trudniej przychodzi autorom skorelować treści różnych przedmiotów nauczania, np. historii i języka polskiego, biologii, geografii, chemii, fizyki. Próby korelacji nie zawsze są udane z uwagi na słabe przygotowanie merytoryczne i metodologiczne autorów podręczników – niespecjalistów w danej dziedzinie wiedzy. Obserwujemy więc na przykład niefortunne pod względem językowym i logicznym sformułowania pytań w podręczniku do geografii: *Spróbuj odpowiedzieć, jakie wojny przedstawiały filmy „Pan Wołodyjowski”, „Potop”, „Ogniem i mieczem”; Kiedy toczyła się akcja powieści H. Sienkiewicza, które stały się podstawą tych filmów. Jak sądzisz, czy wojny te znacząco wpłynęły na liczbę mieszkańców*

⁴⁰ Por. m.in. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko (red.), *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*. Kraków 2007.

kraju?; Spróbuj przypomnieć sobie jakąś bajkę I. Krasickiego. Jak sądzisz, czy na jej treść wpłynął fakt, że autor mieszkał na Warmii?: Spróbuj pomyśleć, w jaki sposób ty broniłbyś się przed germanizacją?

Autor niewystarczająco zorientowany w problematyce innej dyscypliny nadmiernie upraszcza kwestie, które stara się powiązać z treścią „swojego” przedmiotu (geografii z kulturoznawstwem), bywa, że ucieka się do stereotypu. W podręczniku do geografii czytamy: *Sąsiedztwo z Niemcami i Czechami miało duży wpływ na kulturę regionu [Śląska]. To dlatego tradycyjnym napojem jest tam piwo, popijane do ciepłych faszerowanych kiszek zwanych krupniokami, a w gwarze śląskiej występują liczne czechizmy i germanizmy.*

Oprócz nieudanych prób korelacji, w niektórych podręcznikach zauważamy nieuzasadniony podział treści nauczania wtedy, gdy istnieje możliwość ich połączenia i uświadomienia uczniom powiązań pomiędzy różnymi dziedzinami wiedzy (np. historia Polski a historia świata; zjawiska przyrodnicze a prawa fizyki).

Trzeba też zwrócić uwagę na jeszcze jedno zjawisko – szczególnie niepożądane w podręcznikach do nauki historii i języka polskiego. Niektórzy autorzy nie zachowują obiektywizmu, w sposób emocjonalny oceniają wydarzenia historyczne, bohaterów, nie oddzielają faktów od własnych opinii i komentarzy, por.: *Agoge kształciło ludzi biernych, ślepo posłusznych zwierzchnikom, o niezwykle ciasnych horyzontach i minimalnych potrzebach duchowych; [Sparta to] miasto, w którym obywatele pędzili życie nad wyraz ubogie, bez żadnych bodźców artystycznych i intelektualnych; Tak Sparta zmieniła się w rezerwat ustrojowych staroci, dla innych Greków coraz mniej zrozumiały i wręcz śmieszny.*

Wnioski i postulaty

Z analizy podręczników zatwierdzonych przez MEN do użytku szkolnego, której dokonaliśmy dla potrzeb tego raportu, wynikają wnioski i postulaty pod adresem autorów, wydawnictw i MEN-u.

Od autorów podręczników oczekuje się nie tylko rzetelnej wiedzy merytorycznej i kompetencji dydaktycznej, ale także kompetencji językowej, gwarantującej poprawność i komunikatywność przekazu treści w książce dla ucznia. Podręczniki powinni pisać autorzy dobrze zorientowani w fazach rozwoju językowego ucznia, mający dłuższy kontakt ze szkołą i znający zasady postępowania dydaktycznego.

Można by postulować, by podręczniki powstawały w zespołach, w których skład wchodziłby znawcy danej dziedziny wiedzy, dydaktycy (nauczyciele praktycy) oraz psycholingwiści (jako konsultanci i doradcy).

Jeśli podręcznik (lub cykl podręczników) jest współautorski, każdy autor powinien znać zawartość całego materiału zamieszczonego w tym podręczniku. Uchroni to przed zbędnymi powtórzeniami, pozwoli zachować jednolitość terminologiczną i stylistyczną oraz zapewni spójność systemu przekazywanej wiedzy i kształconych umiejętności.

Ogólnie sformułowana podstawa programowa sprawia, że w poszczególnych podręcznikach zakres wprowadzanej terminologii oraz definicje (objaśnienia) terminów różnią się. Co więcej – niektórzy autorzy rezygnują z wprowadzania wiedzy (np. z zakresu nauki o języku), inni natomiast – wprowadzają wiedzę niemal akademicką i rozbudowują aparat terminologiczny (np. podając terminy synonimiczne).

Konieczne staje się zatem ustalenie siatek pojęć i terminów dla poszczególnych przedmiotów kształcenia i poziomów edukacyjnych (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum). Taki spójny system terminologiczny został już opracowany przed kilku laty dla kształcenia językowego przez zespół pod kierunkiem Agnieszki Mikołajczuk i Jadwigi Puzyniny. Warto by było opracować podobne dla innych przedmiotów. Ustalone siatki pojęć i terminów powinny być obligatoryjne dla autorów podręczników i uwzględniane przez rzeczoznawców (recenzentów) jako jedno z kryteriów oceny podręcznika. Równolegle jednak należałoby sprawdzać, które treści, pojęcia i terminy są za trudne dla uczniów z danego poziomu kształcenia, z których należałoby zrezygnować.

Autorów podręczników powinno się zobowiązać do zamieszczania indeksów i słowniczków terminów (też indeksów nazwisk, autorów utworów). Autorzy podręczników powinni być świadomi, że przy wprowadzaniu terminologii trzeba kierować się następującymi zasadami:

- przystępności, przejawiającej się w objaśnianiu pojęć i terminów w sposób przystosowany do dotychczasowych doświadczeń ucznia i etapu jego rozwoju intelektualnego i językowego; w unikaniu nadmiernie rozbudowanych i kondensujących treść definicji oraz nominalizacji stylu. Zasada ta wymaga również od autorów organizowania ćwiczeń, mających na celu rozumienie informacji (tekstu) przez ucznia;
- stopniowalności, przejawiającej się w etapach wprowadzania pojęć (od prostych, bliskich dotychczasowej wiedzy i doświadczeniu ucznia po skomplikowane, bardziej ogólne). Przy selekcjonowaniu i doborze treści trzeba także się kierować wynikami badań psychologów i psycholingwistów nad kompetencją intelektualną i językową dzieci i młodzieży, np. w kl. I-III szkoły podstawowej nie powinno się wprowadzać terminów do opanowania pamięciowego, gdyż myślenie dziecka jest jeszcze w fazie konkretno-wyobrażeniowej;
- przydatności jako jednego z ważnych kryteriów doboru terminów; przejawia się to w rezygnowaniu z dubletów terminologicznych (termin rodzimy – termin obcy); terminy objaśnione w części informacyjnej podręcznika trzeba przywoływać w części ćwiczeniowej (np. w poleceniach do ćwiczeń); przyczyni się to do ich utrwalania i sfunkcjonalizowania;
- jasności, ujawniającej się w używaniu polszczyzny ogólnej; w precyzyjnym wyjaśniania terminów (czasem będzie to wymagać rezygnacji z klasycznej definicji na korzyść opisowego przedstawienia zagadnienia, choć oczywiście bez niepotrzebnej metaforyzacji czy nadmiernego upraszczania). Szczególny nacisk trzeba kłaść na dokładne objaśnianie tych pojęć, które choć są tożsame formalnie, różnią się znaczeniowo w każdej z dyscyplin (np. elipsa, hiperbola mają różne znaczenie w podręcznikach matematyki i języka polskiego, depresja – geografii i języku ogólnym);
- pogładowości, ujawniającej się w przejrzystym egzemplifikowaniu omawianych zjawisk, we wspomaganiu przekazu werbalnego schematami, wykresami (jednakże opatrzonych czytelnymi komentarzami);

Większej niż dotychczas troski ze strony autorów podręczników wymaga korelowanie wiedzy wewnątrzprzedmiotowej oraz międzyprzedmiotowej, tj. z kilku dyscyplin (np. języka polskiego i historii oraz wiedzy o kulturze; fizyki i chemii, geografii i biologii). Korelacja będzie sprzyjać postrzeganiu przez ucznia zdobywanej wiedzy całościowo jako systemu powiązanych elementów, a nie różnych odizolowanych jej fragmentów.

Istotna rola przypada podręcznikom języka ojczystego, którego podstawową funkcję stanowi wspomaganie ucznia w jego wszechstronnym rozwoju osobowym – rozwijanie języka osobniczego i kształcenie sprawności językowej umożliwia uczenie się każdego przedmiotu.

W podręcznikach języka polskiego nieodzowne są więc ćwiczenia kształcące sprawność komunikacyjną (nadawczą i odbiorczą) oraz ćwiczenia z zakresu kultury języka, stylistyki i wskazówki poprawnościowe.

Autorzy podręczników języka polskiego nie powinni zaniedbywać wiedzy o systemie językowym, traktowanej funkcjonalnie i sprofilowanej normatywnie w szkole podstawowej, pragmatycznie – w gimnazjum, a w liceum wzbogaconej o problemy estetyki i etyki słowa. W podręcznikach do szkół ponadpodstawowych docenienia wymaga ortografia i interpunkcja. Niepokój budzi fakt, że w podręcznikach do szkół gimnazjalnych i licealnych nie wprowadza się ani reguł pisowni, ani ćwiczeń ortograficznych i interpunkcyjnych.

Uważamy, że zachodzi potrzeba zmodyfikowania przez MEN procedury kwalifikowania podręczników do użytku szkolnego. Należałoby przede wszystkim uszczegółowić kryteria oceny podręczników (merytoryczne, dydaktyczne i językowe). Zadaniem rzeczoznawcy dydaktycznego i językowego byłoby nie tylko wytknięcie autorowi błędów i nieścisłości, ale też ocena stopnia czytelności (komunikatywności) tekstu podręcznika – i to zarówno komponentu informacyjnego, jak i operacyjnego (poleceń, pytań, ćwiczeń). Indeks czytelności powinni jednak przede wszystkim uwzględniać autorzy i wydawcy podręczników. Obliczanie wskaźników komunikatywności miałoby wpływ na jakość podręczników i umożliwiłoby obiektywną ocenę ich przydatności w praktyce szkolnej z uwzględnieniem kolejnych etapów edukacyjnych. Nieczytelne teksty nie rozwijają bowiem języka ucznia, nie sprzyjają kształceniu uczniowskich umiejętności w różnych dziedzinach. Niekomunikatywne podręczniki nie spełniają swoich podstawowych funkcji dydaktycznych.

Skoro na rynku pojawiają się podręczniki zawierające błędy językowe i dydaktyczne, a także chybione ćwiczenia, trzeba by zaostrzyć procedurę zatwierdzania podręczników do użytku szkolnego. Zanim podręcznik trafi do zatwierdzenia przez recenzentów wyznaczonych przez MEN, wydawca powinien sumiennie sprawdzić, czy autor usunął wytknięte wcześniej przez recenzentów wydawniczych błędy i niedociągnięcia językowo-stylistyczne.

Ci sami recenzenci powinni opiniować serie podręczników do danego przedmiotu (przynajmniej w obrębie jednego etapu edukacyjnego) oraz komplety materiałów dydaktycznych, tj.: podręczniki, zbiory zadań, tzw. zeszyty ucznia (ćwiczenia) i przewodniki metodyczne dla nauczyciela. Zdarza się bowiem, że przewodniki utrwalają złe nawyki dydaktyczne i wzorce postępowania, a także powielają błędy (merytoryczne, językowe), które pojawiły się w podręcznikach dla ucznia.

Na wydawcach z kolei spoczywa obowiązek przygotowania starannej szaty edytorskiej podręcznika. Za usterki (np. drukarskie omyłki literowe, techniczne) obwiniani są często

autorzy, tymczasem powstają one z winy wydawnictwa, w toku produkcji podręcznika, pod wpływem zbytniego pośpiechu wywoływanego nierzadko względami komercyjnymi.

Wydaje się, że kryteria oceny podręcznika, a co za tym idzie – jego wyboru przez nauczyciela, nie są w środowiskach nauczycielskich upowszechniane. Najczęściej kryterium decydującym o wyborze podręcznika przez nauczycieli jest przystępna cena oraz atrakcyjna szata graficzna. W celu podniesienia świadomości dydaktycznej uczących, a może wcześniej - studentów kierunków nauczycielskich, warto byłoby zaznajamiać ich (np. na zajęciach warsztatowych) z kryteriami oceny książek szkolnych i uwrażliwiać również na walory (lub niedostatki) językowo-stylistyczne podręczników.

Bibliografia

Awramiuk E., Kształcenie językowe we współczesnych elementarzach. W: Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język. Pod red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 131-143.

Baran B., Bobiński W., W rodzinie, w Polsce i w Europie. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy IV. WSiP. Warszawa 1999.

Chrzastowska B., Podręczniki do literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro. Poznań 1991.

Gajda S., Słodzińska A., Struktura językowa podręcznika. W: Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj – dziś - jutro. Praca zbiorowa pod red. B. Chrzastowskiej. Wyd. Nakom. Poznań 1991, s. 117-135.

Gąsiorek K., Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 1111. Katowice 1990, s. 125-145.

Gąsiorek K., Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej. W: Podręczniki w szkole średniej. Red. B. Chrzastowska. Poznań 1991.

Gąsiorek K., Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I-III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym. W: Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język. Pod red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 97-108.

Gąsiorek K., Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka. Wydawnictwo Naukowe WSP. Kraków 1997.

Gis A., Komplet nowoczesnych podręczników?! „Polonistyka” 1999, nr 7.

Jastrzębska-Golonka D., Fonetyka wczoraj i dziś. Ewolucja wiedzy gramatycznej. Bydgoszcz 2004.

Jędrusik M., Jędrusik D., Tomalkiewicz J., Barwy świata. Geografia dla gimnazjalistów. Ćwiczenia. Cz. I. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro. Warszawa 2001.

Jędrusik M., Jędrusik D., Tomalkiewicz J., Polska i świat. Geografia dla gimnazjalistów. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro. Warszawa 2001.

Kaczorowska H., O większą skuteczność nauczania fonetyki. W: W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Pod red. H. Synowiec. Katowice 2003, s. 103-108.

Kojs W., Uwarunkowania dydaktycznej funkcji podręcznika. Warszawa 1975.

Kosętko H., Uryga Z. (red.), Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum. Kraków 2002.

Koszevska B., Z badań nad podręcznikiem szkolnym. Warszawa 1980.

Kozubek A., Mróz D., Geografia z ochroną i kształtowaniem środowiska. Wydawnictwo Szkolne PWN. Warszawa 2003.

Mosiek T., Podręczniki 2000/01. Raport. T. VI w serii „Raporty”. Biblioteka Analiz. Warszawa 2000.

Mikołajczuk A., Puzynina J. (red.), Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole. Warszawa 2004.

Nocoń J., Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku. Opole 1997.

Nocoń J., Jak w podręcznikach do języka polskiego „rozmawia się” z uczniem. W: Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język. Pod red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 15-28.

Okwiecińska A., Komunikatywność wybranych podręczników do kształcenia językowego oraz literackiego i kulturowego do gimnazjum. Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego. Red. H. Synowiec. T. 17. Katowice 2004.

Okwiecińska A., Wskaźnik czytelności podręczników dla szkół ponadpodstawowych a wskaźniki czytelności wypowiedzi uczniowskich na tle porównawczym. W: Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język. Pod red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 109-127.

Parnowski T. (red.), Z warsztatu podręcznika szkolnego. Warszawa 1973.

Pawłowska R., Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole. W: W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Pod red. H. Synowiec. Katowice 2003, s. 47-56.

Plit M., Geografia świata. Gimnazjum. WSiP. Wyd. I cz. I. Warszawa 2000.

Podracki J., Kwiatkowska A., Składniowy system pojęciowo-terminologiczny w wybranych podręcznikach dla klas IV-VI szkoły podstawowej. W: Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język. Pod red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 244-259.

Przybyła O., Zagadnienia fonetyki w wybranych podręcznikach dla klas IV-VI szkoły podstawowej. W: Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język. Pod red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 244-259.

Sigurd B., Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego. Z org. szwedzkiego przełożył Z. Wawrzyniak. PWN. 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 i M. Sienko. Kraków 2005, s. 66-75.

Stawowy E., Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych. Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1995.

Synowiec H. (red.), W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Katowice 2002.

Synowiec H. (red.), W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Katowice 2003.

Synowiec H. (red.), Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język. Kraków 2007.

H. Synowiec: Kultura języka w polskiej szkole. W: Polszczyzna publiczna początku XXI wieku. Pod red. E. Wolańskiej. Warszawa 2007, s. 28-48.

Trysińska M., Słowotwórstwo w podręcznikach gimnazjalnych (ocena komponentu informacyjnego). W: Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język. Pod red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 279-297.

Uryga Z., Sienko M. (red.), Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych. Kraków 2005.

Uryga Z., Jedliński R., Sienko M. (red.), Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach. Kraków 2007.

Wantuch W., Samouczki – wobec podmiotowości ucznia i nauczyciela. W: Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum. Pod red. H. Kosętki i Z. Urygi. Kraków 2002, s. 154-175.

Wójtowicz J., Terminologia zapożyczona w praktyce szkolnej liceum. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego. T. 10. Red. L. Gilowa i E. Polański. Katowice 1990, s. 108-124.

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.

Zarębina M., Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży. „Socjolingwistyka 1”.
Polityka Językowa. Katowice 1977, s. 98-107.

Zujew D. D., Podręcznik szkolny. Warszawa 1986.

Aneks

Wykaz analizowanych podręczników

A. Podręczniki do języka polskiego

Szkoła podstawowa

Wydawnictwo Innowacje

J. Bochenek, J. Zawadzka: Mówię, czytam, piszę... Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4 sześcioklasowej szkoły podstawowej. Goleiszów 1999.

J. Bochenek, J. Zawadzka: Mówię, czytam, piszę... Ćwiczenia do języka polskiego dla klasy 4 sześcioklasowej szkoły podstawowej. Goleiszów 2000.

J. Bochenek, J. Zawadzka: Mówię, czytam, piszę... Podręcznik do języka polskiego dla klasy 5 sześcioklasowej szkoły podstawowej. Goleiszów 2000.

L. Krakowiak-Miler: Mówię, czytam i piszę... Ćwiczenia do języka polskiego dla klasy 5 szkoły podstawowej (zeszyt 1). Goleiszów 2002.

J. Bochenek, J. Zawadzka: Mówię, czytam, piszę... Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6 sześcioklasowej szkoły podstawowej. Goleiszów 2001.

L. Krakowiak-Miler: Mówię, czytam i piszę... Ćwiczenia do języka polskiego dla klasy 6 szkoły podstawowej (zeszyt 2). Goleiszów 2003.

Wydawnictwo Mac Edukacja

E. Boksa, P. Zbróg: Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy czwartej. Kielce 2001.

P. Zbróg: Przygoda z pisaniami. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia językowego dla klasy czwartej. Kielce 2000.

E. Boksa, P. Zbróg: Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy piątej. Kielce 2000.

P. Zbróg: Przygoda z pisaniami. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia językowego dla klasy piątej. Kielce 2000.

E. Boksa, P. Zbróg: Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy szóstej. Kielce 2001.

P. Zbróg: Przygoda z czytaniem. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy szóstej. Kielce 2002.

Wydawnictwo Kleks

J. Gustowicz, G. Maszczyńska-Góra, M. Kaliszewska: Błękitna szkoła. Język polski. Odkrywam świat... Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej z antologią tekstów. Bielsko-Biała 2003.

J. Gustowicz, G. Maszczyńska-Góra, E. Szymonek: Błękitna szkoła. Język polski. Zeszyt ćwiczeń dla klasy IV szkoły podstawowej. Bielsko-Biała 2003.

J. Gustowicz, G. Maszczyńska-Góra, M. Kaliczewska: Błękitna szkoła. Język polski. Uczę się świata... Podręcznik dla klasy V szkoły podstawowej z antologią tekstów. Bielsko-Biała 2004.

J. Gustowicz, G. Maszczyńska-Góra, M. Kaliczewska: Błękitna szkoła. Zeszyt ćwiczeń dla klasy V szkoły podstawowej. Bielsko-Biała 2004.

M. Kaliszewska, J. Gustowicz, G. Maszczyńska-Góra: Błękitna szkoła. Język polski. Oswajam świat... Podręcznik dla klasy VI szkoły podstawowej z antologią tekstów. Bielsko-Biała 2004.

M. Kaliszewska, J. Gustowicz, G. Maszczyńska-Góra: Błękitna szkoła. Język polski. Zeszyt ćwiczeń dla klasy VI szkoły podstawowej z antologią tekstów. Bielsko-Biała 2003.

Wydawnictwo Juka

M. Bartosiewicz, B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki: Tacy jesteśmy. Podręcznik do języka polskiego. Klasa czwarta. Warszawa 2000.

M. Bartosiewicz, B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki: Tacy jesteśmy. Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego. Klasa czwarta. Warszawa 2000.

B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki: Nasze sprawy i sprawki. Podręcznik do języka polskiego. Klasa piąta. Warszawa 2001.

B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki: Nasze sprawy i sprawki. Ćwiczenia do języka polskiego. Klasa piąta. Warszawa 2001.

B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki: Nasze sprawy i sprawki. Podręcznik do języka polskiego. Klasa szósta. Warszawa 2002.

B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki: Nasze sprawy i sprawki. Ćwiczenia do języka polskiego. Klasa szósta. Warszawa 2002.

B. Gorska, G. Sekulska: Aż po horyzont. Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego. Klasa szósta. Warszawa 2002.

Wydawnictwo Edukacyjne

B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna: To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Teksty i zadania. Klasa 4. Książka ucznia. Kraków 2001.

H. Mrazek, I. Steczko: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Ćwiczenia językowe. Klasa 4. Książka ucznia. Kraków 2003.

M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna: To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Teksty i zadania. Klasa 5. Książka ucznia. Kraków 2001.

H. Mrazek, I. Steczko: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Ćwiczenia językowe. Klasa 5. Książka ucznia. Kraków 2003.

M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna: To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Teksty i zadania. Klasa 6. Książka ucznia. Kraków 2003.

H. Mrazek, I. Steczko: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Ćwiczenia językowe. Klasa 6. Książka ucznia. Kraków 2003.

Wydawnictwo Szkole PWN

G. Leszczyński, A. Tynelska, E. Zechenter-Splawińska, E. Stadmüller: Przyjaciół na zawsze. Podręcznik dla klasy IV. Cz. I. Warszawa 2001.

G. Leszczyński, A. Tynelska, E. Zechenter-Splawińska, E. Stadmüller: Przyjaciół na zawsze. Podręcznik dla klasy IV. Cz. II. Warszawa 2001.

G. Leszczyński, A. Tynelska, E. Zechenter-Splawińska, E. Stadmüller: Przyjaciół na zawsze. Podręcznik dla klasy V. Cz. I. Warszawa 2002.

G. Leszczyński, A. Tynelska, E. Zechenter-Splawińska, E. Stadmüller: Przyjaciół na zawsze. Podręcznik dla klasy V. Cz. II. Warszawa 2002.

G. Leszczyński, A. Tynelska, E. Zechenter-Splawińska, E. Stadmüller: Przyjaciół na zawsze. Podręcznik dla klasy VI. Cz. I. Warszawa 2003.

G. Leszczyński, A. Tynelska, E. Zechenter-Splawińska, E. Stadmüller: Przyjaciół na zawsze. Podręcznik dla klasy VI. Cz. II. Warszawa 2003.

Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne

H. Dobrowolska: Jutro pójdę w świat. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej. Warszawa 1998.

H. Dobrowolska: Jutro pójdę w świat. Zeszyt ćwiczeń dla klasy czwartej szkoły podstawowej. Warszawa 1998.

H. Dobrowolska: Jutro pójdę w świat. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej. Warszawa 1999.

H. Dobrowolska: Jutro pójdę w świat. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej. Warszawa 1999.

H. Dobrowolska: Jutro pójdę w świat. Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa 2000.

H. Dobrowolska: Jutro pójdę w świat. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa 2000.

Wydawnictwo Arka

K. Grajewska, E. Wower: Oglądam świat. Język polski 5. Poznań 2001.

K. Grajewska, E. Wower: Oglądam świat. Język polski 5. Podręcznik do kształcenia językowego. Poznań 2001.

D. Chwastek, E. Nowosielska: Oglądam świat. Język polski 6. Zeszyt ucznia. Warszawa 2004.

D. Chwastek, E. Nowosielska: Oglądam świat. Język polski 6. Podręcznik do kształcenia językowego. Warszawa 2003.

Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe

A. Łuczak, A. Murdzek: Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej. Gdańsk 2001.

A. Łuczak, A. Murdzek: Język polski. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy czwartej szkoły podstawowej. Gdańsk 2002.

A. Łuczak, A. Murdzek: Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej. Gdańsk 2001.

A. Łuczak, A. Murdzek: Język polski. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej. Gdańsk 2002.

A. Łuczak, A. Murdzek: Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Gdańsk 2001.

A. Łuczak, A. Murdzek: Język polski. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Gdańsk 2002.

Gimnazjum

Wydawnictwo Innowacje

A. Chomiuk: Obmyślam świat. Podręcznik wiedzy o literaturze i kulturze. Klasa I gimnazjum. Goleiszów 2000.

H. Karaś: Wędrówki językowe. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy I gimnazjum. Goleiszów 2002.

A. Chomiuk: Obmyślam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego. Klasa II gimnazjum. Goleiszów 2001.

H. Karaś: Wędrówki językowe. Zeszyt ćwiczeń do kształcenia językowego. Gimnazjum – klasa II. Goleiszów 2003.

A. Chomiuk: Obmyślam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy III gimnazjum. Goleiszów 2002.

H. Karaś: Wędrówki językowe. Zeszyt ćwiczeń do kształcenia językowego. Gimnazjum – klasa III. Goleiszów 2004.

Wydawnictwo Mac Edukacja

J. Detka, M. Jas: Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum (Język polski w zreformowanej szkole). Kielce 2001.

P. Zbróg: Przygoda z pisaniem. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia językowego dla klasy pierwszej gimnazjum (Język polski w zreformowanej szkole). Kielce 2001.

J. Detka, M. Jas: Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum. Kielce 2002.

P. Zbróg: Przygoda z pisaniem. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia językowego dla klasy drugiej gimnazjum. Kielce 2002.

J. Detka, M. Jas: Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum. Kielce 2003.

P. Zbróg: Przygoda z pisaniem. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia językowego dla klasy trzeciej gimnazjum. Kielce 2003.

Wydawnictwo Edukacyjne

M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Gimnazjum. Klasa 2. Kraków 2003.

H. Mrazek, M. Potaś: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka ucznia. Ćwiczenia językowe. Gimnazjum. Klasa 2. Kraków 2003.

M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Gimnazjum. Klasa 1. Kraków 2004.

H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka ucznia. Ćwiczenia językowe. Gimnazjum. Klasa 1. Kraków 2004.

M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 3 gimnazjum. Książka ucznia. Kraków 2004.

H. Mrazek, M. Potaś: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Ćwiczenia językowe. Klasa 3 gimnazjum. Książka ucznia. Kraków 2003.

Wydawnictwo Kleks

J. Gustowicz, E. Szymonek, M. Tora: Błękitna szkoła. Język polski. Cogito... Podręcznik do języka polskiego dla I klasy gimnazjum z antologią tekstów. Bielsko-Biała 2001.

J. Gustowicz, E. Szymonek, M. Tora: Błękitna szkoła. Język polski. Cogito... Podręcznik do języka polskiego dla II klasy gimnazjum z antologią tekstów. Bielsko-Biała 2002.

J. Gustowicz, M. Tora: Błękitna szkoła. Język polski. Cogito... Podręcznik do języka polskiego dla III klasy gimnazjum z antologią tekstów. Bielsko-Biała 2002.

J. Gustowicz, E. Szymonek, M. Tora: Błękitna szkoła. Język polski. Cogito... Zeszyt ćwiczeń z wybranymi zagadnieniami z nauki o języku dla III klasy gimnazjum. Bielsko-Biała 2003.

J. Gustowicz, E. Szymonek, M. Tora: Błękitna szkoła. Język polski. Cogito... Zeszyt ćwiczeń z wybranymi zagadnieniami z nauki o języku dla II klasy gimnazjum. Bielsko-Biała 2004.

J. Gustowicz, E. Szymonek, M. Tora: Błękitna szkoła. Język polski. Cogito... Zeszyt ćwiczeń z wybranymi zagadnieniami z nauki o języku dla I klasy gimnazjum. Bielsko-Biała 2001.

Wydawnictwo eMPI²

B. Kasprzakowa: Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum. Poznań 2001.

B. Kasprzakowa: Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum. Poznań 2003.

B. Kasprzakowa: Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum. Poznań 2002.

Wydawnictwo Juka

M. Bartosiewicz, B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki: Bohaterowie różnych czasów. Podręcznik do języka polskiego. Klasa pierwsza gimnazjum. Warszawa 2000.

B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki: Bohaterowie różnych czasów. Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego. Klasa pierwsza gimnazjum. Warszawa 2001.

B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki: Ślad człowieka. Podręcznik do języka polskiego. Klasa druga gimnazjum. Warszawa 2002.

B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki: Ślad człowieka. Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego. Klasa druga gimnazjum. Warszawa 2002.

B. Gorska, G. Sekulska: Podróże. Podręcznik do języka polskiego. Klasa trzecia gimnazjum. Warszawa 2003.

B. Gorska, G. Sekulska: Podróże. Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego. Klasa trzecia gimnazjum. Warszawa 2003.

Wydawnictwo Znak

A. Skudrzykowa, K. Urban: Buszując w zdaniu. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla 3 klasy gimnazjum. Do Itaki. Kraków 2001.

A. Skudrzykowa, K. Urban: Gra w słowa. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla 2 klasy gimnazjum. Do Itaki. Kraków 2001, 2002.

T. Garszka, Z. Grabowska, G. Olszowska: W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. 3 klasa gimnazjum. Do Itaki. Kraków 2001, 2002.

T. Garszka, Z. Grabowska, G. Olszowska: Z XX i XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. 1 klasa gimnazjum. Do Itaki. Kraków 2002.

T. Garszka, Z. Grabowska, G. Olszowska: Z XX i XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. 2 klasa gimnazjum. Do Itaki. Kraków 2002.

Wydawnictwo Arka

A. Gis: Zrozumieć słowo. Język polski 1. Podręcznik do kształcenia językowego. Gimnazjum. Poznań 2000.

A. Gis: Zrozumieć słowo. Język polski 2. Podręcznik do kształcenia językowego. Gimnazjum. Poznań 2000.

A. Gis: Zrozumieć słowo. Język polski 3. Podręcznik do kształcenia językowego. Gimnazjum. Poznań 2002.

Wydawnictwo Nowa Era

- E. Wierzbicka-Piotrkowska: Rozwinąć skrzydła. Język polski. Gimnazjum klasa 1. Kształcenie językowe. Warszawa 2001.
- E. Wierzbicka-Piotrkowska: Rozwinąć skrzydła. Język polski. Gimnazjum klasa 2. Kształcenie językowe. Warszawa 2003.
- E. Wierzbicka-Piotrkowska: Rozwinąć skrzydła. Język polski. Gimnazjum klasa 3. Kształcenie językowe. Warszawa 2004.

Wydawnictwo WSiP

- K. Orłowa, H. Synowiec: Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej gimnazjum. Warszawa 2002.
- K. Orłowa, H. Synowiec: Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy drugiej gimnazjum. Warszawa 2000.
- K. Orłowa, H. Synowiec: Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy trzeciej gimnazjum. Warszawa 2001.
- W. Bobiński: Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum. Warszawa 2001.
- W. Bobiński: Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum. Warszawa 2000.
- W. Bobiński: Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum. Warszawa 2001.
- M. Nagajowa: Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum. Warszawa 1999.

Wydawnictwo Oświata

- J. Podracki, J. Porayski-Pomsta: Nasz język ojczysty. Podręcznik dla klas I-III gimnazjum.. Warszawa 2000.

Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP

- C. Antosik, A. Biała, A. Krawczyk, K. Staszewska: Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy III gimnazjum. Kielce 2001.

C. Antosik, A. Biała, A. Krawczyk: Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy I gimnazjum. Kielce 1999.

A. Krzyczkowska, R. Starz, E. Szpak: Czytam, świat. Człowiek i język. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy II gimnazjum.. Kielce 2000.

Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe

A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka: Język polski – między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy pierwszej gimnazjum. Cz. 2. Gdańsk 2003.

A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka: Język polski – między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy pierwszej gimnazjum. Cz. 1. Gdańsk 2003.

A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka: Język polski – między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum. Gdańsk 2003.

A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka: Język polski – między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy drugiej gimnazjum. Cz. 2. Gdańsk 2004.

A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka: Język polski – między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy drugiej gimnazjum. Cz. 1. Gdańsk 2003.

A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka: Język polski – między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum. Gdańsk 2003.

Wydawnictwo Znak

T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska: Lekcje żywego języka. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla 1 klasy gimnazjum. Kraków 1999.

Wydawnictwo Prószyński i S-ka

Z. Czarniecka-Rodzik: Podręcznik dla gimnazjum. Gramatyka języka polskiego. Warszawa 2000.

Oficyna Wydawnicza Krzysztof Pazdro

Muszyńska, J. Grzymała: Czas na polski. Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa I. Warszawa 2005.

Muszyńska, J. Grzymała: Czas na polski. Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa II. Część 1. Warszawa 2006.

Muszyńska, J. Grzymała: Czas na polski. Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa II. Część 2. Warszawa 2006.

Muszyńska, J. Grzymała: Czas na polski. Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa III. Część 1. Warszawa 2007.

Muszyńska, J. Grzymała: Czas na polski. Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa III. Część 2. Warszawa 2007.

Szkoła średnia

Wydawnictwo Mac Edukacja

E. Brandenburska. B. Wnuk-Gelczewska: Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe. Starożytność, średniowiecze. Klasa 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kielce 2003.

E. Brandenburska. B. Wnuk-Gelczewska: Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe. Renesans, barok, oświecenie. Klasa 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kielce 2004.

E. Brandenburska. B. Wnuk-Gelczewska: Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe. Romantyzm. Klasa 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kielce 2004.

E. Brandenburska. B. Wnuk-Gelczewska: Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe. Pozytywizm. Klasa 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kielce 2004.

E. Brandenburska. B. Wnuk-Gelczewska: Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe. Modernizm. Klasa 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kielce 2004.

H. Karaś, E. Wierzbicka-Piotrkowska: Język polski wśród znaków kultury. Kultura języka. Klasa 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kielce 2003.

Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe. Pierwsze dziesięciolecie XX wieku. Klasa 3. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kielce 2003.

Wydawnictwo Innowacje

Śródziemnomorskie korzenie. Podręcznik do kształcenia kulturowo-literackiego oraz językowego dla klasy 1 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (zakres podstawowy i rozszerzony). Cykl 1. W poszukiwaniu początku. Goleszów 2002.

Śródziemnomorskie korzenie. Podręcznik do kształcenia kulturowo-literackiego oraz językowego dla klasy 1 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (zakres podstawowy i rozszerzony). Cykl 2. Mityzacja i semityzacja rzeczywistości. Goleiszów 2003.

Śródziemnomorskie korzenie. Podręcznik do kształcenia kulturowo-literackiego oraz językowego dla klasy 1 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (zakres podstawowy i rozszerzony). Cykl 3. Świat na opak – krzywe zwierciadło rzeczywistości. Goleiszów 2002.

Śródziemnomorskie korzenie. Podręcznik do kształcenia kulturowo-literackiego oraz językowego dla klasy 1 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (zakres podstawowy i rozszerzony). Cykl 4. Wobec wartości. Goleiszów 2003.

Śródziemnomorskie korzenie. Podręcznik do kształcenia kulturowo-literackiego oraz językowego dla klasy 1 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (zakres podstawowy i rozszerzony). Cykl 5. Jednostka a społeczeństwo. Goleiszów 2003.

Wydawnictwo Edukacyjne

I. Steczko, W. Martyniuk, Z. A. Kłakówna: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie językowe. Klasa 1. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kraków 2002.

I. Steczko, W. Martyniuk, Z. A. Kłakówna: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie językowe. Klasa 2. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kraków 2003.

M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 1. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kraków 2002.

Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubniewska, J. Waligóra: To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Kraków 2003.

WSiP

U. Żydek-Bednarczuk, J. Kowalikowa: Barwy epok. Nauka o języku 2. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Warszawa 2003.

U. Żydek-Bednarczuk, J. Kowalikowa: Barwy epok. Nauka o języku 3. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Warszawa 2004.

U. Żydek-Bednarczuk, J. Kowalikowa: Barwy epok. Nauka o języku 1. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Warszawa 2002.

W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz: Barwy epok. Kultura i literatura. Podręcznik 3. Kształcenie w zakresach podstawowym i rozszerzonym. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Warszawa 2004.

W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz: Barwy epok. Kultura i literatura. Podręcznik 2. Kształcenie w zakresach podstawowym i rozszerzonym. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Warszawa 2003.

W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz: Barwy epok. Kultura i literatura. Podręcznik 1. Kształcenie w zakresach podstawowym i rozszerzonym. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Warszawa 2002.

A. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński: „Pamiętajcie o ogrodach...” Kultura, literatura, język. Cz. 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Warszawa 2003.

A. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński: „Pamiętajcie o ogrodach...” Kultura, literatura, język. Cz. 3. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Warszawa 2004.

A. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński: „Pamiętajcie o ogrodach...” Kultura, literatura, język. Cz. 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Warszawa 2002.

Wydawnictwo Szkolne PWN

J. Klejnocki, B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak: Język polski. Podręcznik. Literatura i nauka o języku. Klasa 1. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy i poszerzony (do pracy w domu). Warszawa 2002.

B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Klejnocki: Język polski. Podręcznik. Literatura i nauka o języku. Klasa 1. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy i poszerzony (do pracy w szkole). Warszawa 2002.

B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Klejnocki: Słowa i teksty. Język polski. Podręcznik. Klasa 2. Literatura i nauka o języku. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy i rozszerzony. Do pracy w domu. Warszawa 2003.

B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Klejnocki: Słowa i teksty. Język polski. Podręcznik. Klasa 2. Literatura i nauka o języku. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy i rozszerzony. Do pracy w szkole. Warszawa 2003.

M. Olszaniecka: Magia słów. Język polski. Kształcenie literackie i językowe. Podręcznik 2. Zasadnicza szkoła zawodowa. Warszawa 2004.

M. Olszaniecka: Magia słów. Język polski. Kształcenie literackie i językowe. Podręcznik 1. Zasadnicza szkoła zawodowa. Warszawa 2003.

Wydawnictwo Nowa Era

A. Gis, J. Kaniewski: Moja polszczyzna. Podręcznik do kształcenia językowe dla klasy drugiej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Warszawa 2003.

Wydawnictwo Arka

A. Gis, J. Kaniewski: Moja polszczyzna. Podręcznik do kształcenia językowe dla klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Poznań 2002.

PWN

E. Korulska, M. Topczewska: Świat języka, Klasa trzecia. Wiadomości i ćwiczenia. Warszawa 2003.

E. Korulska, M. Topczewska: Świat języka, Klasa druga. Wiadomości i ćwiczenia. Warszawa 2002.

B. Podręczniki do innych przedmiotów

R. Adamczyk, M. Chen-Winławska: Historia i społeczeństwo. Podręcznik IV. Wydawnictwo M. Rożak. Gdańsk 2001.

A. Aduszkiewicz, P. Marciszek, R. Piłat: Edukacja filozoficzna dla klasy I gimnazjum. Wydawnictwo Stentor. Warszawa 2001.

M. Augustyniak, M. Augustyniak: Podręcznik do klasy IV. Wydawnictwo M. Rożak. Gdańsk 1999.

J. Balerstet, E. Bartnik, E. Holak, W. Lewiński, M. Łaszczyca, K. Sabath, G. Skirmuntt: Biologia 3. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Pod red. E. Bartnik i W. Lewińskiego. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON. Gdynia 2004.

B. Baran, W. Bobiński: W rodzinie, w Polsce i w Europie. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy IV. WSiP. Warszawa 1999.

E. Błaszczuk, E. Kłos, B. Malański, J. Sygniewicz, B. Zajdler: Przyroda. Wydawnictwo WSiP. Warszawa 1999.

S. Brzezowski: Fizyka i astronomia. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON. Gdynia 2003.

T. Cegielski, W. Lenganer, M. Tymowski: Ludzie, społeczeństwa, cywilizacje. Historia. Starożytność i średniowiecze. Cz. 1. WSiP. Warszawa 2002.

A. Czerwiński, A. Czerwińska, M. Jelińska-Kaźmierczuk, K. Kuśmierczyk: Chemia 2. Zakres podstawowy i rozszerzony. WSiP. Warszawa 2003.

A. Czerwiński, A. Czerwińska, M. Jeziorska, M. Kańska: Chemia 3. Zakres rozszerzony. WSiP. Warszawa 2004.

K. Czystkowska, J. Stocka: Przyroda IV. Świat przyrody, świat przygody. Wydawnictwo Planeta. Inowrocław 1999.

Geografia. Cz. 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Pod red. D. Malinowskiej. WSiP. Warszawa 2004.

E. Gensler, J. Kąkolewski, E. Marciniak: Historia i społeczeństwo. kl. VI. Wydawnictwo WSiP. Warszawa 2001.

M. Gładysz: Historia I. Podręcznik dla klasy pierwszej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Cz. 2.: Od średniowiecza do nowożytności. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2003.

M. Gładysz: Historia II. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Cz. 1. Od oświecenia do 1918 r. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2003.

M. Gładysz: Historia III. Podręcznik dla klasy trzeciej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Czasy współczesne. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2004.

M. Gładysz, L. Słupny: Historia I. Podręcznik dla klasy pierwszej liceum i technikum. Cz. 1. Od czasów najdawniejszych do średniowiecza. Gdańsk 2002. Cz. 2. Od średniowiecza do nowożytności. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2003.

M. Guzik, W. Stawiński, E. Zębalska: Zwierzęta i środowisko ich życia. Podręcznik dla klasy II gimnazjum. Wydawnictwo Kubajak. Krzeszowice 2000.

J. Grzegorek, A. Jermanowski, K. Spalik, K. Staroń: Biologia. Kształcenie w zakresie podstawowym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Pod red. A. Jermanowskiego. WSiP. Warszawa 2002.

E. Holak, W. Lewiński, M. Łaszczyca, G. Skirmuntt, J. Walkiewicz: Biologia 2. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON. Gdynia 2003.

B. Jancarz, M. Wikiera: Biologia, Człowiek w równowadze. Podręcznik do biologii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Wydawnictwo Znak. Cz. 1. Kraków 2002, Cz. 2. Kraków 2003.

B. Jancarz, J. Weiner, M. Wikiera: Biologia Cz. 3. Człowiek w równowadze. Podręcznik do biologii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Wydawnictwo Znak. Kraków 2004.

A. Jedynek, T. Walentynowicz: Filozofia. Podręcznika dla gimnazjum dla edukacji filozoficznej. WSiP. Warszawa 2000.

M. Jędrusik, D. Jędrusik, J. Tomalkiewicz: Barwy świata. Geografia dla gimnazjalistów. Cz. 1. Ćwiczenia. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro. Warszawa 2001.

M. Jędrusik, D. Jędrusik, J. Tomalkiewicz: Polska i świat. Geografia dla gimnazjalistów. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro. Warszawa 2001.

M. Kaczmarzyk, M. Augustyniak, L. Trząski: Poznajemy siebie i nasze miejsce w przyrodzie. Biologia, cz. II dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Poziom podstawowy. Wydawnictwo Kubajak. Krzeszowice 2004.

B. Klimuszko, J. Skołowska, M.W. Wilczyńska – Wołoszyn: Przyroda 5. Wydawnictwo Żak.

A. Kornaś, M. Kłyś, R. Konieczny, L. Śliwa, A. Joachimiak: Biologia. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym. Cz. 1. i 2. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Wydawnictwo Nowa Era. Warszawa 2003.

- M. Kosznicki, S. Kotarski, J. Pudliszewski: Historia 1. Wydawnictwo Edukacyjne Wiking. Wrocław 2002.
- Z. T. Kozłowska, I. Kuger, P. Kuger. S. Zając: Historia 1. Poznajemy przeszłość do końca XVII wieku. Zakres podstawowy. Wydawnictwo Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Toruń 2004.
- Z. T. Kozłowska, I. Kuger, P. Kuger. S. Zając: Historia 1. Poznajemy przeszłość. Od początku XVIII wieku do 1939 roku. Historia 2. Zakres podstawowy. Wydawnictwo Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Toruń 2003.
- Z. T. Kozłowska, I. Kuger, P. Kuger. S. Zając: Historia 1. Poznajemy przeszłość. Od 1939 roku do czasów współczesnych. Wydawnictwo Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Toruń 2004.
- A. Kozubek, D. Mróz: Geografia z ochroną i kształtowaniem środowiska. Wydawnictwo Szkolne PWN. Warszawa 2003.
- W. Lewiński, J. Prokop, G. Skirmuntt, J. Walkiewicz: Biologia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON. Rumia 2002.
- M. Mleczko: Biologia 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Wydawnictwo Edukacyjne Wiking. Wrocław 2002.
- T. Mossor-Pietraszewska, R. Stachowiak, J. Strzałko: Biologia. Anatomia i fizjologia człowieka. Cz. 1. Podręcznik dla liceów i techników. Kształcenie w zakresie podstawowym. Wydawnictwo eMPI². Poznań 2002.
- I. Mostowski, W. Natorf, N. Tomaszewska: Fizyka i astronomia. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. WSiP. Warszawa 2002.
- R. Pawlak, R. Tarka, Z. Tarka: Geografia 1. Poznać i zrozumieć Ziemię. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Wydawnictwo Edukacyjne Wiking. Wrocław 2002.
- K. M. Pazdro, W. Danikiewicz: Chemia. Podręcznik kształcenia podstawowego w liceach i technikach. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro. Warszawa 2002.
- J. Pilikowski: Filozofia w gimnazjum. Ścieżka edukacyjna. Wydawnictwo Zamkor. Kraków 2000.
- M. Plit: Geografia świata. Gimnazjum. Cz.1. WSiP. Warszawa 2000.

- Z. Podgórski, W. Marszelewski, K. Beckmer: Geografia. Cz. I. Zarys wiedzy o Ziemi. Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego. WSiP. Warszawa 2002.
- K. Polek, M. Wilczyński: Ludzie i epoki. Historia, kl. I. Wydawnictwo Znak. Kraków 2002.
- J. Stawarz, M. Marko-Worłowska, R. Kozik, W. Zamachowski, S. Krawczyk. F. Dubert, A. Kula: Biologia. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Część pierwsza. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Wydawnictwo Nowa Era. Warszawa 2004.
- E. Wipszycka: Historia dla maturzysty. Starożytność. Wydawnictwo Szkolne PWN,. Warszawa 2005.
- E. Wipszycka, H. Manikowska, A. Manikowski, W. Mędrzecki: Historia dla każdego, T. 1 – do rewolucji francuskiej. Wydawnictwo Szkolne PWN. Warszawa 2002.
- H. Wiśniewski: Biologia 1-3. Zakres podstawowy. Wydawnictwo Edukacyjne Agmen. Warszawa 2002.

ks. Wiesław Przyczyna
Katarzyna Skowronek

Raport o stanie języka polskiego
w podręcznikach do nauczania religii katolickiej
w szkole
w świetle *Ustawy o języku polskim*
z dnia 7 października 1999 roku

Spis treści

I.	Uwagi	wstępne
3		
1.	Założenia programowe i dydaktyczne podręczników do nauki religii w szkole	3
2.	Opis materiału językowego i kryteriów jego doboru	5
II.	Analiza materiału	7
1.	Poprawność językowa podręczników do nauki religii	7
1.1.	Sposoby definiowania pojęć religijnych	7
1.2.	Ukształtowanie składniowo-stylistyczne	10
2.	Sprawność komunikacyjno-dydaktyczna w podręcznikach do nauki religii	12
III.	Opinia końcowa	13

I. Uwagi wstępne

Raport zawiera opinię na temat stanu języka polskiego w podręcznikach do nauki religii katolickiej w szkole.

Kościół katolicki w Polsce – jako instytucja czynnie uczestnicząca w życiu publicznym – jest zobowiązany do przestrzegania *Ustawy o języku polskim z dnia 7 października 1999 roku* (por. ustęp 2. art. 3.). Zasady prowadzonego przez Kościół katolicki szkolnego nauczania religii określone są w umowach zawartych między Rządem RP i Konferencją Episkopatu Polski (dalej: KEP). Zapewniają one Konferencji Episkopatu wyłączne prawo (ale dodajmy też – i obowiązek) do zatwierdzania zarówno programów, jak też podręczników do nauczania religii w szkole. Na gremium tym spoczywa również powinność przekazania właściwemu ministrowi wykazu zatwierdzonych do użytku programów i podręczników (por. Marek). Kościół katolicki w Polsce (w sposób szczególny Konferencja Episkopatu Polski) jest więc głównym dysponentem podręczników do nauki religii, mającym prawo koncesjonowania tych wydawnictw do użytku szkolnego.

Sprawozdanie wskazuje na stopień realizacji *Ustawy o języku polskim* (w rozumieniu ustępu 1. art. 3.) w szkolnych podręcznikach do nauczania religii. Raport zawiera odpowiedzi na pytania, czy i w jakim stopniu dba się w tekstach, których zasadniczym celem i funkcją jest przedstawienie głównych zasad wiary i etyki katolickiej, „o poprawne – jak mówi *Ustawa* – używanie języka i doskonalenie sprawności językowej jego użytkowników” oraz w jaki sposób stwarza się z ich pomocą warunki „do właściwego rozwoju języka jako narzędzia ludzkiej komunikacji” (por. pkt 1. ustępu 1. art. 3.).

Przedmiotem niniejszego sprawozdania są przede wszystkim błędy i usterki wewnętrznojęzykowe (leksykalne, gramatyczne, stylistyczne) i zewnątrzjęzykowe (ortograficzne i interpunkcyjne)⁴¹, dostrzeżone w opiniowanych tekstach, a ponadto zagadnienie funkcjonalności językowej i sprawności komunikacyjnej w podręcznikach (por. Grabias 2003: 216-223, Markowski 2004).

1. Założenia programowe i dydaktyczne podręczników do nauki religii w szkole

„Od ponad piętnastu lat nauczanie religii jest rzeczywistością polskiej szkoły” (Tomasik). Lekcja religii nie funkcjonuje zatem w izolacji, ale w kontekście składającym się

⁴¹ Klasyfikacja błędów językowych – por. hasło *Błąd językowy*, NSPP 1621-1623.

przynajmniej z kilku elementów. Należą do nich z pewnością: system oświatowy w Polsce, misyjność i katechetyczne nauczanie Kościoła oraz uregulowania prawne państwowe i kościelne dotyczące nauki religii w szkole. Podręcznik z tego przedmiotu winien odpowiadać aktualnym wymogom dydaktycznym oraz założeniom reformowanego systemu oświaty a jednocześnie być pomocą dla różnorodnych adresatów uczniowskich – uczniów praktykujących i niepraktykujących, wierzących i niewierzących (za: Tomasik).

Kościół katolicki posiada własne wytyczne dotyczące języka i sposobu przekazu treści w podręcznikach religii. W adhortacji apostolskiej Jana Pawła II „O katechizacji w naszych czasach *Catechesi tradendae*” czytamy: „Jednym z ważniejszych sposobów odnowy katechetycznej jest dziś nowe opracowanie podręczników katechetycznych i zwiększenie ich liczby w całym prawie Kościele. [...] aby zaś odpowiadały one swemu celowi, powinny koniecznie spełniać wiele warunków:

- niech będą związane z konkretnym życiem tych ludzi, dla których są przeznaczone [...];
- niech się starają używać języka zrozumiałego dla współczesnych ludzi;
- niech się troszczą o przekazywanie całego Orędzia Chrystusa i Jego Kościoła, nie pomijając i nie zniekształcając niczego [...];
- niech rzeczywiście poruszają swoich czytelników, aby w nich rodziło się pełniejsze poznanie tajemnic Chrystusowych, z którego płynie prawdziwe nawrócenie, a potem życie bardziej zgodne z wolą Bożą” (CT 49).

Prawo do zatwierdzania programów i podręczników o zasięgu ogólnopolskim posiada przewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego, o zasięgu lokalnym, na terenie diecezji – biskup diecezjalny. Procedura zatwierdzenia programów czy podręczników dotyczy oceny zgodności tych kompendiów z przyjętą przez KEP *Podstawą programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*⁴². Dokument ten reguluje obecność i działania Kościoła katolickiego w szkole, stanowiąc jednocześnie instrument dzięki któremu możliwe jest nadanie jednolitego kształtu nauce religii. *Podstawa programowa* opisuje cele i zadania szkolnego nauczania tego przedmiotu na poszczególnych stopniach i etapach edukacji. Drugi istotny w tej dziedzinie dokument *Program nauczania religii* opracowany przez Komisję Wychowania Katolickiego KEP, jest praktyczną realizacją wskazań zawartych w *Podstawie programowej*. *Program* jest przyjęty i realizowany w większości diecezji polskich (por. Marek).

Nie bez znaczenia jest fakt, że nauczanie religii istnieje w powiązaniu z regułami i zasadami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jego poprawność uzależniona jest w dużym stopniu od

⁴² Procedura ta opisana jest w *Regulaminie zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu dzieci i młodzieży*.

korelacji z programami pozostałych przedmiotów. Sposób wprowadzania i objaśniania pojęć religijnych musi być dostosowany do wieku dziecka i jego możliwości percepcyjnych (por. Zarębski). Podręcznik do religii winien spełniać kilka funkcji, z których niektóre są wspólne z innymi podręcznikami przedmiotowymi, inne natomiast są swoiste dla nauczania religii. Są to mianowicie:

- informacyjna (podręcznik jest przewodnikiem dla ucznia, zawiera niezbędną mu porcję wiedzy);
- motywacyjna (rozwija sferę emocjonalną, kształtuje pozytywne nastawienie do przedmiotu);
- badawcza (podręcznik winien pobudzać do stawiania pytań i rozwiązywania problemów);
- praktyczna (operatywność wiedzy religijnej zdobytej w wyniku pracy ucznia z podręcznikiem winna się wyrazić w budowaniu postaw religijno-etycznych);
- samokształceniowa (podręcznik powinien stanowić bazę dla samodzielnego kształcenia się ucznia i zachęcać go do pogłębienia lub rozszerzenia jego wiedzy);
- kontrolna (w podręczniku powinny znaleźć się odpowiednie zestawy ćwiczeń, polecenia prac domowych, powtórki materiału)⁴³.

Obecność tych funkcji wpływa, co oczywiste, na kształt językowy podręczników do nauczania religii. „Od autora/autorów oczekuje się [ponadto], by w strukturze treściowo-językowej podręcznika brał pod uwagę kompetencję poznawczą i językową ucznia” (Krzyżyk, Synowiec) a zastosowane przez niego rozwiązania metodyczne były nowoczesne. Autorzy opracowań programowych i teoretyczno-metodycznych stawiają także inne wymagania: język wyjaśnień teologiczno-religijnych winien być żywy i bogaty, „nieprzeteologizowany”, odnoszący się do doświadczeń życiowych ucznia, liczba zdań opisowych i wyjaśniających – skorelowana z sobą w taki sposób, by drugi typ zdań nie przeważał nad pierwszym. Istotna jest również odpowiednio dobrana i bogata forma graficzna, a nawet zewnętrzny wygląd: oprawa i rodzaj papieru.

2. Opis materiału językowego i kryteriów jego doboru

W polskiej sytuacji podręczników do nauki religii można zauważyć pewne charakterystyczne zjawiska. Powstało kilka ogólnopolskich serii podręcznikowych do nauczania religii na

⁴³ Więcej na temat funkcji podręczników do religii – zob. Budrewicz, Sienko; Krzyżyk, Synowiec; Tomasiak.

wszystkich etapach edukacyjnych. Są to przede wszystkim podręczniki tzw. krakowskie (Wydawnictwa WAM), poznańskie i radomskie powstałe na bazie programu Komisji Wychowania Episkopatu oraz kieleckie – utworzone do programu własnego uwzględniającego *Podstawy programowe*. Do programu Komisji Wychowania KEP dostosowane są także powstające systematycznie podręczniki: tzw. lubelskie, warszawskie i warszawsko-praskie. Można zatem stwierdzić, że w dziedzinie tej istnieje ograniczony, ale przecież realny pluralizm (por. Tomasik). Z drugiej jednak strony, jak podkreślają znawcy zagadnienia, pluralizm ten często jest pozorny. „Istnieje potrzeba przeprowadzenia szerszych badań nad podręcznikami do religii. Rynkowa weryfikacja poszczególnych podręczników jest utrudniona i niewystarczająca, ponieważ często podręczniki są wprowadzane w diecezjach na podstawie administracyjnej decyzji miejscowego wydziału katechetycznego. Stąd potrzebna jest pogłębiona ocena obowiązujących w użytku szkolnym materiałów. Ocena ta winna [powstać w wyniku badań] zarówno od strony teoretycznej, jak i od strony skuteczności proponowanych w materiałach rozwiązań. Poczesne miejsce zajmie w tych badaniach problem języka przekazu religijnego” (Tomasik).

Wśród podręczników oficjalnie przeznaczonych do nauki religii wybraliśmy do oceny kilka z nich kierując się następującymi kryteriami:

1. kryterium popularności wśród katechetów i częstości ich użytkowania wśród uczniów;
2. kryterium różnicowania wiekowego uczniów, dla których przeznaczone są podręczniki (w *Raporcie* omówione są zjawiska pochodzące z podręczników dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum/technikum);
3. możliwie szeroki zakres czasowy ukazania się tych materiałów edukacyjnych na rynku (*Raport* obejmuje nie tylko dane językowe pochodzące z podręczników wydanych w latach 2005-2006. Jego autorzy uwzględnili fakt, że jest to pierwszy raport na ten temat. Ponadto uczniowie nadal korzystają na lekcjach z edycji wcześniejszych, mimo iż te późniejsze ze względu na uwagi recenzenckie są systematycznie poprawiane pod względem treściowym, językowym, dydaktycznym i graficznym w stosunku do wydań pierwszych. Istnieją również serie, powstałe po ukazaniu się *Podstawy programowej* w 2001 r., które nie mają wznowień);
4. główną podstawą diagnozy stanu językowego polskich podręczników do nauki religii w szkole stały się badania językoznawców, dydaktyków i katechetyków, które zostały zaprezentowane na konferencji w Głogowie w 2005 r. pt. „Język katechezy szkolnej” (zob. Bibliografia).

Uwzględniając powyższe kryteria, autorzy *Raportu* poddali językoznawczemu oglądowi m.in. następujące podręczniki: *Jezus uczy i zbawia*; *Jezus działa i zbawia*; *Zaproszeni przez Boga*;

Obdarowani przez Boga (wydane przez Wydawnictwo WAM, Kraków); *Powołani przez Boga Ojca*; *Umiłowani w Jezusie Chrystusie*; *Uświęceni w Duchu Świętym*; *Słowo Boga jest blisko Ciebie*; *Wolni przez miłość*; *Żyjąc z innymi, dla innych* (wydane przez Księgarnię Św. Wojciecha, Poznań); *Jezus Drogą*; *Jezus Prawdą*; *Jezus Życiem* (wydane przez Apostolicum i Wydawnictwo Piotra i Pawła); *Jezus Chrystus objawia prawdę o Bogu i człowieku*; *Jezus Chrystus zbawia* (wydane przez Wydawnictwo Ave, Radom)⁴⁴. Intencją autorów *Raportu* jest zarysowanie ogólnych tendencji obecnych w polskich podręcznikach do nauki religii w zakresie poprawności językowo-komunikacyjnej, zjawisk tak negatywnych, jak i pozytywnych, nie zaś wskazywanie (czy „napiętnowanie”) konkretnej serii podręczników.

II. Analiza materiału

1. Poprawność językowa podręczników do nauki religii

Opiniowane podręczniki do nauczania religii w szkole są – w całościowym oglądzie – poprawne językowo. Najwięcej błędów i usterek stwierdza się w ich warstwie leksykalno-semantycznej i leksykograficznej (objaśnienie pojęć i terminów religijnych) oraz składniowej – w części 1.1 i 1.2 wskazujemy na niektóre, najbardziej typowe zjawiska.

1.1. Sposoby definiowania pojęć religijnych

Termin jest elementem słownictwa specjalistycznego, którego istotą jest ściśle oznaczanie czegoś, wskazywanie na coś w sposób jednoznaczny. Terminy mają odniesienie do obiektów szczególnie ważnych dla danej dziedziny wiedzy czy działalności ludzkiej, zarówno fizycznych, jak i pojęć abstrakcyjnych. W podręcznikach do nauki religii terminy dotyczą przeważnie pojęć o wysokim stopniu abstrakcji, z drugiej jednak strony – ze względu na zakładany typ czytelnika – winny spełniać wymóg prostoty, jasności i przejrzystości (Kosiarski)⁴⁵. Nie bez znaczenia jest również fakt, że wiele definicji zawartych w tych podręcznikach ma – wynikający z ich nadrzędnego celu religijno-ewangelizacyjnego – charakter argumentacyjny, retoryczny, perswazyjny.

⁴⁴ Pełny spis podręczników zatwierdzonych do nauczania religii na wszystkich szczeblach edukacji – por. „Katecheta” 9/2007; zob.: www.katecheta.pl/nr/bank_informacji/programy_i_podreczniki_do2.html.

⁴⁵ Właściwa definicja pedagogiczna winna zawierać słowa prostsze i bardziej znane niż termin do zdefiniowania, unikając elementów redundantnych, także obrazów, analogii i metafor, wyrazów definiujących tego samego pochodzenia co *definiendum* (Kosiarski; Grzegorzczkova 2001: 58-59).

Badania definicji terminów teologicznych pojawiających się w różnych seriach podręczników wskazują wyraźnie na wspólne, istotne z punktu widzenia teologii luki, błędy i nieścisłości. Do negatywnych zjawisk z zakresu sposobów definiowania terminów religijnych możemy zaliczyć m.in.:

1. definiowanie za pomocą przystępnych terminów, ale z pominięciem elementów ważnych dla właściwego rozumienia treści, podanych w definicjach Katechizmu Kościoła Katolickiego (dalej: KKK) (np. w definicji terminu *wiara* – brak elementu, że ‘Bóg, do którego odnosi się wiara, jest Dobrem’; *miłość* – brak elementu ‘pragnienie dobra’; *sumienie* – brak elementu ‘jego funkcjonowanie zależy od wiedzy o wartościach i ich hierarchii’; *prawda* – brak rozróżnienia na prawdę obiektywną i subiektywną; *grzech* – brak elementu ‘odpowiedzialność za zło’ (za: Kosiarski);
2. definicje zbyt wąskie (*nadzieja* – ‘cnota prowadząca do ufności, że Bóg zawsze pomoże nam w drodze do zbawienia’);
3. definicje zbyt szerokie, zawierające cechy i właściwości nieistniejące w „klasycznych” definicjach teologicznych, ale mieszczące się w potocznym rozumieniu tych terminów. W takich przypadkach podkreśla się m.in. praktyczny, użytkowy, wyrażnie zadaniowy charakter tych pojęć (np. *laska* – ‘dar potrzebny do zbawienia’; *wiara* – ‘powinności człowieka względem Boga’; *świętość* – [postawa] ‘wyrażana w czynach’; *miłość* – ‘pełnienie woli Boga’ (za: Kosiarski). Tego typu definicje grożą spłyconiem i zbanalizowaniem prezentowanych treści, ujawnia się też w nich pewien typ rozumienia „przydatności”, „użyteczności religii”, „dzięki której można osiągnąć zbawienie”;
4. definicje zawile i mało komunikatywne, zawierające inne niewyjaśnione pojęcie (*królestwo Boże* – ‘całość darów i praw składających się na zbawcze działanie Jezusa Chrystusa na rzecz ludzi, swoją pełnię osiągnie ono w niebie’) (za: Krzyżyk, Synowiec);
5. definicje tautologiczne (*bluźnić* ‘to znaczy wypowiadać lub czynić gesty bluźniercze’) (za: Zarębski);
6. definicje wykorzystujące metaforykę, poetyzmy i stylistykę literacką (*sumienie* – ‘głos Boga’, ‘najskrytszy ośrodek duszy’; ‘głos duszy’, ‘sanktuarium’; *prawda* – ‘światło umysłu’, ‘spotkanie człowieka z Bogiem’). Pseudopoetyckość i nieudana metaforyczność niektórych sformułowań raczej zaciemnia niż oświecla pojęcie, prowadząc do powstawania klisz słownych, komunałów i frazesów (*Czy widzisz możliwości wspólnej drogi z Jezusem na górę szczęścia?*);

7. definicje posługujące się utartymi sformułowaniami: *łaska* – ‘odpowiedź na grzech’, ‘powrót do Boga’; *grzech* – ‘odrzućcie miłości’, ‘zagubienie Boga’; *miłość* – ‘wierność przymierzu’, ‘świadomość własnej godności’ (za: Kosiarski, Zarębski);
8. definicje zawierające słownictwo erudycyjne oraz archaizmy niedostosowane do wieku ucznia, które mogą zostać niezrozumiane: *Zbawiciel*, *wieczera*, *odzienie*, *niepokalanie poczęta* (za: Kosiarski, Zarębski); niezrozumiała dla ucznia leksyka znajduje się także w niektórych tytułach rozdziałów lub podrozdziałów (np. w serii *Droga do Emaus: Teofania* lub neologizm *Uświęciciel*).
9. definicje zaprzeczone: ‘wierzyć nie znaczy wiedzieć’; ‘niebo to nie jest miejsce’ (za: Zarębski);
10. niejasne kryteria doboru objaśnianych terminów w słowniczkach zamieszczonych w podręcznikach (przykładowa lista leksemów umieszczonych w jednym tylko rozdziale: *związek*, *rodzina*, *małżeństwo*, *państwo*, *czcić*, *władza*, *obywatel*, *podatki*, *społeczna nauka Kościoła*, *naród*; tylko niektóre z nich można uznać za słowa-klucze);
11. definiowanie znaczeń słownictwa języka ogólnego: *wolność*, *szczęście*, *miłość*, *prawda*, *pokój*, *cnota*, *niewola*, *egoizm*, *klamstwo*, *samowola*, *zabójstwo*, *stowarzyszenie*, *świadek*, *kara śmierci* za pomocą pojęć wyłącznie religijnych, niosące niebezpieczeństwo ideologizacji pewnych leksemów;
12. diametralnie różny stopień trudności definiowanych pojęć w jednym podręczniku: od ogólnie zrozumiałych po bardzo skomplikowane (od *mnich* po *gnostycyzm*) (za: Krzyżyk, Synowiec);
13. brak definicji terminów pochodzenia obcego, szczególnie w klasach młodszych: *celebrans*, *alba*, *paschał*, *Triduum Paschalne* (Zarębski);
14. definiowanie pojęć funkcjonujących także w polszczyźnie ogólnej, lecz uwzględniające tylko ich znaczenia religijne (np. *niedziela* – dzień Pański, w którym chrześcijanie obchodzą pamiątkę zmartwychwstania Jezusa Chrystusa; *wigilia* – nabożeństwo, czuwanie w dni poprzedzające ważne święta);
15. w artykułach hasłowych objaśniających słowa typu *samarytanin* czy *ziemia obiecana* brakuje znaczenia przenośnego, które towarzyszyłoby znaczeniu dosłownemu (za: Krzyżyk, Synowiec);
16. zakresy definicyjne objaśnianych terminów i ich stylistyczny kształt różnią się znacznie w ramach tej samej serii podręczników (przykład: *poganin* – ‘zasadniczo mówi się tak o tych, którzy nie przyjęli chrztu’ (kl. I); *poganie* – ‘w Starym Testamencie ci, którzy nie uznawali jedynego prawdziwego Boga; w chrześcijaństwie – wyznawcy niektórych religii, np. religii

pierwotnych' (kl. II) (za: Krzyżyk, Synowiec). W omawianym przypadku razi odmienność obu definicji i ich stylistyczna niezdarność.

17. o ile zrozumiała jest taktyka wyjaśniania niektórych pojęć konkretnych metodą obrazkową, szczególnie w podręcznikach przeznaczonych dla uczniów młodszych (np. rysunek tabernakulum pojawiający się jako graficzne uzupełnienie zdania '*Jezus przebywa dla nas w tabernakulum*', o tyle kontrowersyjna wydaje się ta metoda w przypadku objaśniania pojęć abstrakcyjnych, np. istoty Trójcy Świętej (*Bóg jest jeden, ale w trzech Osobach. Popatrz na trójkąt* (pod tekstem widnieje rysunek trójkąta, w środku którego wpisano leksem *Bóg*): *jest jeden, choć składa się z trzech boków* (za: Zarębski);

Jako komentarz do powyższych zjawisk może służyć fragment przywoływanej już wcześniej adhortacji *Catechesi tradendae*: „W katechezie, tak jak i w teologii, problem języka jest bez wątpienia problemem pierwszorzędym. Warto tu jednak przypomnieć, że katecheza nie może się posługiwać żadnym takim językiem, który by pod jakimkolwiek pretekstem, nawet rzekomej naukowości, prowadził do wypaczenia tego, co się zawiera w Symbolu zwanym Credo. Nie do przyjęcia jest też język, który wprowadza w błąd lub zwodzi. Przeciwnie, takie jest najwyższe prawo, że wszelkie osiągnięcia nauki o języku mają być do dyspozycji katechezy, a to w tym celu, by była ona zdolna „opowiedzieć” czy też „przekazać” całą niewypaczoną naukę wiary współczesnym dzieciom, dorastającym, młodzieży i dorosłym” (CT 59).

2.1. Ukształtowanie składniowo-stylistyczne

O tym, czy podręcznik nie stanowi dla ucznia bariery percepcyjnej decyduje częstokroć sposób jego ukształtowania składniowego. Przyjmuje się założenie, że im dłuższe wypowiedzenie, tym jest ono trudniejsze w odbiorze uczniów (por. Budrewicz, Sienko).

Analiza serii podręczników gimnazjalnych *W drodze do Emaus* (wyd. w 2001 i 2004, 2005) pod względem stopnia skomplikowania składni pokazała, że są one bardzo trudne. Struktura i liczba wypowiedzeń najdłuższych znacznie przekracza normy tekstowe, które uczeń jest zdolny zrozumieć i objąć pamięcią bezpośrednią. Jest to składnia interpretująca, o dużym współczynniku intelektualnym, oddającym tok rozumowania przyczynowo-skutkowego. W wielu jednostkach lekcyjnych – wskutek kumulacji wypowiedzeń nazbyt rozbudowanych – występują zaburzenia pod względem ich czytelności. W wielu fragmentach tego podręcznika wskaźnik trudności składniowej jest wielokrotnie (najwięcej 10-krotnie) przekroczony ponad górną granicę normy (która obejmuje swoim zakresem od 10 do 15 wyrazów w zdaniu). Te

właśnie partie materiału wymagają najpilniejszej interwencji redakcyjnej, upraszczającej ich złożoną strukturę (za: Budrewicz, Sienko).

Zadania formacyjno-katechetyczne warunkowane są w dużym stopniu również sposobem tworzenia i kształtowania formalno-składniowych jednostek tekstowych – akapitów. W najnowszych wersjach podręczników *W drodze do Emaus* z jednej strony widoczne jest stałe powiększanie objętości jednostek lekcyjnych (zwiększa się liczba akapitów w ramach danej jednostki), z drugiej strony – rośnie objętość tekstu w obrębie akapitu. Zjawisko to jest z pewnością zewnętrznym symptomem „przyrostu wiedzy” i swoistego encyklopedyzmu w badanych podręcznikach. Pewna „nadmiarowość” wiedzy może jednak być utrudnieniem dla właściwego rozumienia i interpretacji tekstów.

„Nadmiar konstrukcji nominalnych utrudnia percepcję tekstu, por. *Mając świadomość podejmowanego nieustannie wysiłku zmiany siebie, zmiany swojego stosunku do otoczenia, obdarowywania dobrem, gotowością służenia innym, także w obliczu ponoszonych porażek, przegranych, trzeba się zwracać do Boga*. Mankamentem stylistycznym są ponadto wielosłowność i powtórzenia tautologiczne” (Krzyżyk, Synowiec).

Stylistyczny kształt niektórych podręczników (np. serii *Jezus Chrystus Drogą, Prawdą i Życiem*) także nie jest wolny od błędów (por. *Czy środki masowego przekazu zawsze przekazują prawdę?*; *Fundamentem rodziny jest dane przez Boga wzajemne przyciąganie się mężczyzny i kobiety*). Razi także nieokreśloność sformułowań niektórych poleceń: *Zbierz informacje o jakimś człowieku, którego proces beatyfikacyjny lub kanonizacyjny trwa. Można przytoczyć jakąś dokumentację* (za: Krzyżyk, Synowiec).

Konstrukcje pytajne są często rozbudowane, zawile, przeintelektualizowane. W ich ramach pojawiają się (w sposób нефunkcjonalny) trudne dla ucznia pojęcia (*Jak sądzisz, czy atrofia jest twoim problemem? Jakie widzisz dla siebie możliwości przeciwdziałania atrofii, zagrażającej twojemu życiu religijnemu?*). Jego uwagę rozpraszają sekwencje pytań szczegółowych, zestawianych bez przestrzegania zasady logicznej kolejności. W ich obrębie pojawiają się ciągi wyrażen synonimicznych lub tautologicznych (*Co dla ciebie znaczy, że stałeś się nowym stworzeniem, nowym człowiekiem?*) (za: Krzyżyk, Synowiec).

Sekwencje pytajne są niekiedy formułowane i zestawiane wbrew zasadom dydaktycznym dotyczącym struktury, liczby i jakości tych wypowiedzi (pytania o rozstrzygnięcie, pytania o uzupełnienie, pytania problemowe) oraz nieprecyzyjne (por. *Czy zastanowiłeś się nad tym, jak to jest z przykazaniem „Nie zabijaj” i jak ono obowiązuje?*). Niektóre z nich narzucają schematyczną odpowiedź *tak* lub *nie* (*Czy Bóg jest dla ciebie kimś, kto czuwa nad tobą i twoim bezpieczeństwem?*). Inne natomiast rażą nieuzasadnioną wielosłownością: *Czy twoje*

problemy i marzenia dotyczą tylko spraw ziemskich? Czy odkrywasz w sobie pragnienie osiągnięcia niekończącego się szczęśliwego życia? Czy potrafisz patrzeć na własne plany, zamiary, dążenia w świetle obietnicy złożonej ludziom przez Zmartwychwstałego Chrystusa o ich zmartwychwstaniu? (za: Krzyżyk, Synowiec). Tak sformułowanych pytań jest w podręcznikach do nauki religii stosunkowo dużo, mimo iż ich rzeczywista wartość dydaktyczna jest ograniczona. Nie mają one charakteru problemowego, nie stanowią dla ucznia inspiracji do dyskusji z innymi lub do samodzielnej refleksji.

Obok błędów i usterek stylistyczno-składniowych należy także odnotować błędy i usterki gramatyczne innych typów: brak fleksji nazwiska *Kolbe*, konstrukcje typu *zdawać się być*, użycie słowa *zabezpieczenie* zamiast *zapewnienie* (por. *zabezpieczenie osobistych kontaktów z Bogiem*) (za: Krzyżyk, Synowiec).

Na marginesie tylko zauważmy nieliczne błędy zapisu: interpunkcyjne (świadczące o niestarannej korekcie tekstów) oraz ortograficzne, np. *Ramadan* zapisany wielką literą (WSO podaje pisownię małą literą – *ramadan*) (za: Krzyżyk, Synowiec).

3. Sprawność komunikacyjno-dydaktyczna w podręcznikach do nauki religii

Autorzy opracowań zwracają m.in. uwagę „na kwestię, która pojawia się w niektórych podręcznikach, mianowicie wprowadzenie do definicji i wypisów w podręcznikach zbyt trudnych tekstów, zwłaszcza pochodzących z dzieł teologicznych oraz dokumentów Kościoła. Nie chodzi, rzecz jasna, o to, by tego rodzaju materiały były nieobecne w podręcznikach katechetycznych, lecz o to, by tego rodzaju materiały były dostosowane do wieku. Używanie w podręcznikach do religii dla młodszych klas szkoły podstawowej wielozdaniowych definicji zaczerpniętych wprost z KKK urąga zasadzie przystępności” (Tomasik).

W niektórych podręcznikach (np. w serii *Jezus Chrystus Drogą, Prawdą i Życiem*) zakłada się, nie zawsze słusznie, że uczniowie opanowali już na lekcjach języka polskiego umiejętność wypowiedzania się w wielu gatunkach wypowiedzi. Dlatego kieruje się do nich polecenia zredagowania tekstu w różnych formach publicystycznych i użytkowych (np. w formie artykułu, streszczenia, listu do redakcji, opisu, komentarza, opracowania na temat wskazanych wydarzeń historycznych bądź wydarzeń z życia Kościoła), niekiedy nawet podporządkowanych celom badawczym (np. w formie ankiety). Z drugiej jednak strony zasługuje na pochwałę, że w sposób prawidłowy doskonalone są różne techniki notowania: w formie tabel, schematów, planów, definicji, wyciągów, map mentalnych (za: Krzyżyk, Synowiec). Niektóre zadania są niewspółmierne do wiedzy ucznia i jego możliwości dotarcia

do pomocy naukowych: *Jak powstała polska nazwa bierzmowania?*, *Wyjaśnij, dlaczego właśnie w ten sposób nazwano ten sakrament*, *Napisz wypracowanie ukazujące ostateczny triumf Chrystusa i jego wiernych*.

Dostrzeżono w wielu podręcznikach niedobór zadań, które otwierałyby przed uczniem możliwość poszerzenia własnej wiedzy, zachęcały do poszukiwania informacji w innych źródłach. Budzą też niekiedy zastrzeżenia tytuły rozdziałów i podrozdziałów, które niejednokrotnie nie pełnią funkcji orientującej w zawartości treściowej, lecz mają funkcję zastępczo-zdobniczą. Są one również niejednolite składniowo, utrzymane w różnych tonacjach stylistycznych (niekiedy nawet przypominają nagłówki prasowe i slogany: *Życiu tak! Przemocy i wulgarności dość!* lub są nieudanymi parafrazami *Jezus niejedno ma imię*) (za: Krzyżyk, Synowiec).

III. Opinia końcowa

W raporcie zanalizowano kilka najpopularniejszych serii podręczników do nauczania religii w ramach dwóch kryteriów: poprawności językowej i sprawności komunikacyjno-dydaktycznej. Omówione przykłady nie mają na ogół charakteru odosobnionego, jednostkowego, lecz stanowią symptomy ogólniejszych zjawisk i tendencji. Zwraca też uwagę fakt, że w wydaniach późniejszych podręczników (z 2004 r. i 2005) niektóre z tych błędów i nieścisłości zostały usunięte (za: Krzyżyk, Synowiec).

Należy stwierdzić, że podręczniki do nauczania religii spełniają ogólnie normy języka polskiego w wersji pisanej. Zdania są przeważnie gramatycznie poprawne, choć zauważono błędy i usterki leksykalne (szczególnie w dziedzinie słownictwa religijnego, definiowania terminów dotyczących życia religijnego i kościelnego) oraz błędy składniowe (zbyt skomplikowana składnia zdań wielokrotnie złożonych, mogąca w znacznym stopniu utrudnić lub nawet uniemożliwić odbiór treści przez ucznia) i użycia (stylistyczne). Pojawiły się również nieprawidłowe zapisy ortograficzne i interpunkcyjne, z których wiele jest efektem niestarannej i niekonsekwentnej redakcji oraz korekty tych tekstów, wymagającej poprawy w następnych wydaniach („Wydawcy podręczników powinni wykazywać większą niż dotąd troskę o adiustację tekstu a także większą wrażliwość na warstwę kolorystyczną”; Krzyżyk, Synowiec).

W dziedzinie składni istnieje potrzeba odoficjalnienia autorskich komentarzy w podręczniku: przeredagowania zbyt długich okresów składniowych, zdań wielokrotnie złożonych zawierających bardzo trudną terminologię (za: Krzyżyk, Synowiec; Budrewicz, Sienko). Skomplikowana – w niektórych przypadkach – struktura składniowa tekstów również wymaga koniecznych korekt dostosowujących ją do możliwości percepcyjnych młodego odbiorcy (por. Budrewicz, Sienko). Dotyczy to także właściwego – z punktu widzenia dydaktyki – sposobu formułowania pytań i poleceń tak, by nie przeważały pytania o rozstrzygnięcie i alternatywne, lecz te o charakterze uzupełniającym i problemowym.

Jednak najpilniejsza potrzeba – jak sądzimy – wiąże się z koniecznością zmian w obrębie sposobu i zakresu definiowania pojęć religijnych. Konstatację tę potwierdzają m.in. badania ankietowe wśród młodzieży dotyczące rozumienia terminów teologicznych występujących w podręcznikach. Pokazują one niepełne rozumienie tych terminów, intuicyjne podawanie znaczeń, posługiwanie się tautologiami, podawanie niepełnych definicji zakresowych, posługiwanie się frazesami, niepełne definicje synonimiczne (za: Kosiarski). Nierozumienie nawet najbardziej znanych pojęć wskazuje na niepełne przyswojenie materiału zawartego w podręcznikach. Takie wnioski są zgodne z rezultatami badań wcześniejszych (por. Kamińska 1993). Poprawa w tej dziedzinie winna dotyczyć przede wszystkim:

1. przyjęcia jednolitego (dla danej serii podręczników) kryterium tworzenia siatki haseł, uwzględniającego również stopień ich trudności (i w związku z tym ich właściwą selekcję);
2. definiowania słów funkcjonujących jednocześnie w dyskursie religijnym i w polszczyźnie ogólnej w taki sposób, by nie powstawało wrażenie, że słowo to posiada tylko jedno, religijne znaczenie;
3. definiowania terminów w sposób precyzyjny i w pełni zgodny z treściami zawartymi w KKK, ale za pomocą wyrazów znanych uczniom (w odpowiedniej grupie wiekowej);
4. unikania definiowania terminów religijnych za pomocą niefunkcjonalnych i nieporadnych językowo metafor i poetyzmów.

„Warto dostosować do wieku uczniów zakres terminologii oraz sposób jej wyjaśniania, a także stopień trudności zadań – pytań i poleceń; [...] trzeba zadbać o lepszą korelację treści religijnych (katechetycznych) z treściami przedmiotów humanistycznych, a szczególnie języka polskiego; pozwoli to racjonalnie wykorzystywać kompetencje językowo-stylistyczne i tekstotwórcze uczniów przy redagowaniu wypowiedzi na tematy religijne” (Krzyżyk, Synowiec).

Należy jednak zauważyć, że problemy i błędy w dziedzinie terminologii religijnej zauważone w podręcznikach wynikają m.in. z nieprzekładalności rzeczywistości transcendentnej na język

naturalny. Pojawić się może u uczniowskich odbiorców złudzenie, że terminy te są abstrakcyjne, a więc puste treściowo (por. Borowski). Istnieją również trudności w operacjonalizacji kategorii religijnych na potrzeby dydaktyczne dostosowane do konkretnej grupy uczniów w pewnym wieku.

Problem niezrozumienia terminów i pojęć za nimi stojących nie jest tylko problemem „czysto” językoznawczym. Słusznie diagnozuje tę sytuację K. Misiaszek pisząc, iż trudność sprawiają nie tyle same pojęcia, ale raczej interpretacja treści w nich zawartych i nadanie im znaczeń o charakterze życiowym, egzystencjalnym. Problem języka w przypadku podręczników do nauki religii, jak i w ogóle całego dyskursu religijnego jest raczej problemem treści, interpretacji rzeczywistości według określonych kategorii i porządku aksjologicznego niż rozumienia ich semantyki w podstawowym sensie tego słowa. Poprawę tak zdiagnozowanej sytuacji mogłyby przynieść starania o przekładalność (lub większą niż dotychczas przekładalność) terminów religijnych na zjawiska, pojęcia zakorzenione głęboko w ludzkiej egzystencji. Podręcznik uczniowski ukazywałby wówczas prawdy wiary jako aktualizującą się rzeczywistość (por. Borowski).

Opiniowane w raporcie podręczniki należy uznać także za sprawne komunikacyjnie, z powodzeniem pełniące swoje funkcje dydaktyczne w toku nauczania szkolnego. Ich autorzy starają się (choć w niejednakowym stopniu dotyczy to poszczególnych serii) o nawiązanie skutecznego dialogu z uczniem, o zainteresowanie go przedmiotem, a jednocześnie dostarczenie mu pewnej niezbędnej dla wierzącego „porcji wiedzy” dotyczącej religijności, etyki, historii chrześcijaństwa i katolicyzmu. W kilku jednak przypadkach nadal wskazana byłaby zmiana formy przekazu – z autorytatywnego nauczania na dialog (por. Borowski). Poszukiwania autorów podręczników obejmują także ogólną koncepcję książki dla ucznia, jej ukształtowania stylistycznego oraz korekty nowych edycji podręczników (za: Krzyżyk, Synowiec).

Krytyczne spostrzeżenia dotyczące problemów językowych i komunikacyjnych w niektórych podręcznikach nie odbierają w żadnym stopniu wartości dydaktycznej i użyteczności żadnej z analizowanych serii. Należy także zauważyć, że korzystne korekty językowo-stylistyczne znalazły już swoje miejsce w późniejszych wydaniach niektórych podręczników.

Na koniec przytoczmy jeszcze raz fragment papieskiej adhortacji: „Szczęśliwie ukazały się już liczne tego rodzaju dzieła, stanowiące prawdziwy skarb dla dobra nauczania katechetycznego. Lecz jednocześnie trzeba jasno i z pokorą wyznać, że obfitość i rozkwit tych dzieł przyniosły ze sobą publikacje wątpliwe i książki szkodliwe tak dla młodych, jak i dla życia samego Kościoła. Bardzo często z niespokojnej chęci znalezienia odpowiedniejszego

języka lub dostosowania się do najnowszych metod pedagogicznych niektóre dzieła katechetyczne sięgają tu i tam zamęt wśród młodzieży, a nawet i dorosłych, czy to przez pomijanie świadome lub nieświadome istotnych elementów wiary Kościoła, czy to przez przypisywanie nadmiernej wagi niektórym tematom kosztem innych, czy zwłaszcza przez odejście od nauk Magisterium Kościoła z powodu bardzo, jak się zwykło mówić, horyzontalnej, globalnej wizji rzeczywistości” (CT 49).

Bibliografia

Borowski – A. Borowski, *Trudności w adaptacji terminologii religijnej na potrzeby dydaktyki*, w: *Język katechezy szkolnej*, red. R. Przybylska, W. Przyczyna, Tarnów: Biblos, 2008 (dalej: Jks).

Budrewicz, Sienko – Z. Budrewicz, M. Sienko, *Zadania formacyjne w katechizmach dla gimnazjalistów. Spojrzenie polonisty*, w: Jks.

CT – Adhortacja apostolska Jana Pawła II o katechizacji w naszych czasach *Catechesi tradendae*.

Grabias S., 2003, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Grzegorczykowa – R. Grzegorczykowa, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Kraków 2001.

Kamińska 1993 – M. Kamińska, *Z problemów funkcjonowania terminologii religijnej w świadomości wiernych*, w: *Język a chrześcijaństwo*, red. I. Bajerowa, M. Karpluk, Z. Leszczyński, Lublin: KUL, 1993, 85-94.

Kosiarski – H. Kosiarski, *Znaczenie, analiza i recepcja terminów występujących w tekstach wybranych podręczników do nauki religii*, w: Jks.

Krzyżyk, Synowiec – D. Krzyżyk, H. Synowiec, *Odzwierciedlenie funkcji dydaktycznych w koncepcji i języku podręczników do katechezy w gimnazjum*, w: Jks.

Marek – Z. Marek, *Założenia programowe nauczania religii w szkole*, w: Jks.

Markowski A., 2004, *Językoznawstwo normatywne dziś i jutro: zadania, szanse, zagrożenia* (referat wygłoszony na Zjeździe Polonistów „Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku i kulturze – edukacja”, Kraków, 22-25 września 2004).

Misiaszek – K. Misiaszek, *Charakter języka katechezy*, w: Jks.

NSPP – *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN* pod red. A. Markowskiego, Warszawa 2002: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Przybylska R., Przyczyna W. (red.), 2004, *Zasady pisowni słownictwa religijnego*, Tarnów: Biblos.

Tomasik – P. Tomasik, *Podstawowe założenia podręczników do nauczania religii w szkole*, w: Jks.

WSO – *Wielki słownik ortograficzny PWN* pod red. E. Polańskiego, Warszawa 2006: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zarębski – R. Zarębski, *Objaśnienie terminów religijnych w podręcznikach do nauki religii*, w: Jks.

Agata Hącia

Rok Języka Polskiego

Spis treści:

INFORMACJE WSTĘPNE	s. 3
SENAT RP W ROKU JĘZYKA POLSKIEGO	s. 4
RADA JĘZYKA POLSKIEGO W ROKU JĘZYKA POLSKIEGO	s. 6
UKŁAD TEMATYCZNY WYDARZEŃ ROKU JĘZYKA POLSKIEGO	s. 8
I Współpraca RJP z organami centralnymi	s. 8
II Współpraca z mediami	s. 8
III Konkursy szkolne i międzyszkolne	s. 10
IV Działania naukowe	s. 14
V Działania popularyzatorskie	s. 17
VI Rada Języka Polskiego	s. 20
VII Pomysły do wykorzystania	s. 24
KALENDARIUM ROKU JĘZYKA POLSKIEGO	s. 28
ZAŁĄCZNIKI	
Załącznik nr 1 – uchwała Senatu RP ustanawiająca Rok Języka Polskiego	s. 32
Załącznik nr 2 – dyktando parlamentarne	s. 33
Załącznik nr 3 – dyktanda Festiwalu Języka Polskiego	s. 34
Załącznik nr 4 – konkurs „Czy znasz język ojczysty”	s. 35

INFORMACJE WSTĘPNE

22 grudnia 2005 r. Senat Rzeczypospolitej Polskiej jednogłośnie (89 głosami) przyjął uchwałę o ustanowieniu roku 2006 Rokiem Języka Polskiego (zał. nr 1). Inicjatorką działań zmierzających to przyjęcia tej uchwały była ówczesna przewodnicząca senackiej Komisji Kultury i Środków Przekazu, a dziś wicemarszałek Senatu Krystyna Bochenek. W listopadzie 2005 r. odbyła kilka spotkań i przeprowadziła kilkanaście rozmów z przewodniczącym Rady Języka Polskiego prof. Andrzejem Markowskim, a także z prezydium Senatu RP. Działania te miały na celu doprowadzenie do przyjęcia przez Senat Rzeczypospolitej Polskiej uchwały o ustanowieniu roku 2006 Rokiem Języka Polskiego. Projekt uchwały był dyskutowany na posiedzeniach senackiej Komisji Kultury i Środków Przekazu oraz senackiej Komisji Ustawodawczej i po przyjęciu przez obie te komisje tekstu uchwała została przedstawiona na posiedzeniu plenarnym Senatu RP. Stało się to 22 grudnia 2005 r. Projekt uchwały i jej uzasadnienie przedstawiła sen. Krystyna Bochenek, zabrał również głos przewodniczący RJP prof. Andrzej Markowski, który przypomniał, że język jest dla większości Polaków istotną wartością, spajającą naród.

Wszyscy zaangażowani w to przedsięwzięcie postanowili aktywnie świętować Rok – dlatego jednym z głównym zadań stało się zaplanowanie obchodów Roku Języka Polskiego.

Tytuł i funkcja głównego organizatora przypadły Senatowi Rzeczypospolitej Polskiej. Jego partnerami zostały: Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN (główny współorganizator), Instytut Języka Polskiego PAN, Towarzystwo Kultury Języka, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego. Ważną rolę odegrały również akademickie ośrodki naukowe, placówki dydaktyczne oraz wydawnictwa, a także – media, o czym będzie mowa w dalszej części sprawozdania.

SENAT RP W ROKU JĘZYKA POLSKIEGO

Obchody Roku Języka Polskiego były organizowane niezależnie od siebie przez różne instytucje, w tym **Senat RP**. Ponieważ nie jest celem tego sprawozdania szczegółowe omówienie przedsięwzięć senackich, podajemy tylko, że organ ten:

- Powołał Komitet Honorowy Obchodów Roku Języka Polskiego, sprawujący patronat nad senackimi przedsięwzięciami. W skład Komitetu weszli: prof. Władysław Bartoszewski, senator IV kadencji, Gustaw Holoubek, senator I kadencji, Wojciech Kilar, Maja Komorowska, prof. Karol Musioł, Marek Nowakowski, ks. bp. Tadeusz Pieronek, Eustachy Rylski, prof. Andrzej Szczeklik, prof. Andrzej Kajetan-Wróblewski, Krzysztof Zanussi.
- Zorganizował (13 II 2006 r.) konferencję prasową z udziałem Wicemarszałka Senatu prof. Ryszarda Legutki, przewodniczącej Komisji Kultury Krystyny Bochenek, przewodniczącego RJP prof. Andrzeja Markowskiego i sekretarz RJP dr Katarzyny Kłosińskiej. W konferencji uczestniczył również autor logo Roku Języka Polskiego prof. Marek Dzieńkiewicz z Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Na konferencji poinformowano o planowanych przedsięwzięciach, m.in. Festiwalu Języka Polskiego.
- Zorganizował dyktando parlamentarne (21 II 2006 r.), w którym wzięli udział przedstawiciele wszystkich klubów parlamentarnych. Wydarzenie to było jednocześnie uroczystą inauguracją Roku Języka Polskiego. Autorem tekstu dyktanda był prof. Andrzej Markowski, przewodniczący RJP, a członkami jury – prof. prof. Jerzy Bralczyk, Walery Pisarek (przewodniczący), Edward Polański (tekst dyktanda – zał. nr 2).
- Zorganizował w siedzibie Senatu wystawę „Nobilitacje” poświęconą polskim laureatom Nagrody Nobla (w otwarciu wystawy 23 V 2006 r. uczestniczył m.in. prof. Andrzej Markowski).
- Objął patronat nad III Międzynarodowym Kongresem Polonistyki Zagranicznej, który się odbył w Poznaniu (8-11 VI 2006 r.).
- Objął patronat nad Festiwalem Języka Polskiego (13-14 X 2006 r.) , podczas którego wybrano Mówcę Znakomitego i Mistrza Polskiej Ortografii. Festiwal był połączony z targami książek i wydawnictw o języku polskim. Szczegóły dot. tej imprezy przedstawiamy w dalszej części raportu.
- Zorganizował konferencję „Język polskiej legislacji, czyli zrozumiałość przekazu a stosowanie prawa” (7 XII 2006). Przewodniczący Komisji Języka Prawnego RJP prof. Maciej Zieliński przedstawił podczas tej konferencji referat na temat „Wiedza o tekstach prawnych jako warunek ich rozumienia”.
- Zorganizował Internetowy Konkurs Językowy dla Młodzieży oraz konkurs dla dziennikarzy polonijnych „Moja ojczyzna to język polski” (wręczenie nagród odbyło się 21 II 2007 r.)
- Zorganizował konferencję z udziałem polityków i językoznawców, podczas której przedstawiono „Krótki raport o języku polityków początku XXI wieku”. Konferencja odbyła się 20 II

2007 r., w przededniu Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego kończącego Rok Języka Polskiego. Referaty wygłosili na niej: prof. Andrzej Markowski, przewodniczący RJP („Oryginalność w cenie czy za wszelką cenę? – w wypowiedziach parlamentarzystów”), prof. Jerzy Bralczyk („Wzory politycznej polszczyzny”), dr Katarzyna Kłosińska („Dlaczego politycy nie mogą się porozumieć”).

Szczegóły dot. wymienionych przedsięwzięć znajdują się w witrynie internetowej Senatu RP: www.senat.gov.pl.

Jednak podkreślić należy, że Rok Języka Polskiego to nie tylko imprezy zorganizowane przez Senat RP albo takie, którym Senat patronuje. Niniejszy raport ma na celu przedstawienie przede wszystkim tych przedsięwzięć, które odbyły się z inicjatywy, przy współudziale bądź pod patronatem Rady Języka Polskiego, głównego partnera Senatu w organizacji Roku. Wydarzenia zostaną przedstawione w układzie tematycznym, a na końcu zostanie zaprezentowane kalendarium Roku Języka Polskiego.

RADA JĘZYKA POLSKIEGO W ROKU JĘZYKA POLSKIEGO

30 I 2006 r., na nadzwyczajnym posiedzeniu Rady Języka Polskiego, na które zaproszono przedstawicieli pozostałych współorganizatorów Roku, omówiono propozycje obchodów tego święta zgłoszone przez członków Rady oraz zaproszonych gości.

Merytoryczna część zebrania rozpoczęła się od zaprezentowania logo Roku, przygotowanego przez Senat, oraz zreferowania przez przewodniczącego RJP (w imieniu sen. K. Bochenek) senackich propozycji obchodów Roku Języka Polskiego. Propozycje te to: zorganizowanie na początku lutego 2006 r. konferencji prasowej, na której zostałyby przedstawione plany szczegółowych działań; ścisła współpraca z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz z Ministerstwem Edukacji i Nauki; zorganizowanie w Senacie minidyktanda dla klubów parlamentarnych – 21 lutego, w Międzynarodowym Dniu Języka Ojczystego; zorganizowanie w Senacie konferencji nt. języka legislacji; organizacja – jesienią – Festiwalu Języka Polskiego, na którym zostaliby wyłonieni Mistrz Polskiej Ortografii i Mistrz Słowa Polskiego; poproszenie specjalistów o przygotowanie raportów nt. języka polskich parlamentarzystów; szczególna dbałość o kultywowanie języka polskiego wśród Polonii. Jak pokazał czas, wszystkie te pomysły zostały zrealizowane.

Następnie członkowie Rady oraz zaproszeni goście przedstawiali własne propozycje oraz uwagi na temat Roku Języka Polskiego. W dyskusji okazało się, że propozycje działań i inicjatyw wynikają z dwóch różnych sposobów pojmowania Roku Języka Polskiego i roli instytucji współorganizujących imprezy z okazji tego święta.

Po pierwsze, silne jest przekonanie, że Rok Języka Polskiego jest najlepszą okazją do tego, by zainicjować i przeprowadzić działania urzędowe i naukowe zmierzające do podniesienia statusu polszczyzny w szkołach (waga przedmiotu „język polski”), urzędach (nie tylko centralnych, ale także lokalnych), w nauce. Chodzi o prowadzenie działań długofalowych, niekiedy kończących się trwałymi zmianami. Ważne, by zintensyfikować i połączyć wysiłki, bo to jedynie jest gwarancją powodzenia proponowanych działań. Przekonania te zrodziły propozycje, które mieszają się w nurcie roboczo nazwanym „naukowo--publicznym”.

Po drugie, wielu zwolenników mają działania tworzące popularyzatorski, niekiedy nawet „festiwalowy”, nurt obchodów Roku Języka Polskiego. Tym pomysłem i propozycjom wspólne jest przekonanie o znaczącej roli działań popularyzatorskich, „oddolnych”, polegających przede wszystkim na podnoszeniu świadomości językowej Polaków (i pielęgnacji humanistyki w ogóle). Nurt ten został nazwany „popularyzatorskim”.

Podkreślić należy, że dyskutanci zwrócili uwagę na to, że propozycje opisane poniżej uzupełniają się i jedynie przeprowadzone wspólnie przyniosą efekty, na które liczą organizatorzy Roku. Trzeba bowiem w różny sposób uzasadniać ważność kwestii językowych – przez podejmowanie konkretnych

akcji, a także np. przez pokazanie wzajemnych zależności języka i kultury, a przez to tożsamości narodowej, wartościowania w języku itd.

Co ważne (i o czym organizatorzy Roku powiadomili zainteresowane osoby), pod szyldem Roku Języka Polskiego mogły zostać przeprowadzone inne, zaplanowane już wcześniej imprezy naukowe i popularyzatorskie (np. konferencje, konkursy, Olimpiada Literatury i Języka Polskiego, Festiwal Nauki).

Po omówieniu i przyjęciu planu obchodów Roku Języka Polskiego powołano zespół koordynujący prace RJP w związku z obchodami Roku Języka Polskiego. W skład zespołu weszli: prof. A. Cieślikowa (przewodnicząca), dr K. Kłosińska (sekretarz RJP), prof. T. Zgółka (członek RJP), prof. J. Porayski-Pomsta (prezes Towarzystwa Kultury Języka), Wioletta Wichrowska (reprezentująca wówczas Ministerstwo Środowiska), Agata Hącia (sekretarz zespołu).

A oto zestawienie przedsięwzięć podjętych w Roku Języka Polskiego.

UKŁAD TEMATYCZNY WYDARZEŃ ROKU JĘZYKA POLSKIEGO

I Współpraca Rady Języka Polskiego z organami centralnymi

1. Rada Języka Polskiego współpracowała z senacką Komisją Kultury i Środków Przekazu już od fazy projektu Roku Języka Polskiego. Odbłyło się kilka spotkań, na których omówiono zakres współpracy obu instytucji (wyszczególnienie – w kalendarium).
2. Rada Języka Polskiego współpracowała z Polonijną Radą Konsultacyjną przy Marszałku Senatu (wyszczególnienie – w kalendarium).
3. Rada Języka Polskiego współpracowała z Senatem RP przy organizacji Festiwalu Języka Polskiego (por. p. V Działania popularyzatorskie).
4. Senat RP oraz Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego dofinansowały wydanie broszury o języku polskim (por. p. V Działania popularyzatorskie).

II Współpraca z mediami

Media często i chętnie informowały o wydarzeniach Roku Języka Polskiego. W obchody tego święta włączyły się ogólnopolskie i regionalne rozgłośnie radiowe, stacje telewizyjne, a także ogólnopolska i lokalna prasa. Nie sposób zliczyć audycji i artykułów poświęconych wydarzeniom Roku. Co jednak cenniejsze, media wielokrotnie przyjmowały rolę nie tylko sprawozdawców, ale wręcz współtwórców różnych imprez. Wystarczy wymienić następujące akcje:

1. „Na etykietach – po polsku”

Rada Języka Polskiego zwróciła się do różnych instytucji (m.in. Programu 3 Polskiego Radia, redakcji „Nowego Dnia”, telewizji publicznej oraz Głównego Inspektoratu Inspekcji Handlowej) z propozycją współpracy przy propagowaniu idei, by – zgodnie z *Ustawą o języku polskim* – oznaczenia towarów zawierały informację w języku polskim.

Art. 7. ust. 1 ustawy stanowi: „Języka polskiego używa się w obrocie prawnym na terytorium Rzeczypospolitej pomiędzy podmiotami polskimi oraz gdy jedną ze stron jest podmiot polski. Dotyczy to w szczególności nazewnictwa towarów i usług, ofert, reklamy, instrukcji obsługi, informacji o właściwościach towarów i usług, warunków gwarancji, faktur, rachunków i pokwitowań”, jednak jak wykazała kontrola NIK przeprowadzona w 2004 roku, w 83% „wielkopowierzchniowych obiektów handlowych” ten zapis ustawy nie jest przestrzegany – sprzedawane w nich towary nie zawierają w ogóle oznaczeń w języku polskim lub zawierają niepełne (w stosunku do informacji obcojęzycznych) oznaczenia. Pomysłem Rady było przeprowadzenie akcji społecznej, której skutkiem miałyby być egzekwowanie przez konsumentów od sprzedawców przestrzegania tego prawa.

Efektem akcji było m.in. umieszczenie przez portal Onet.pl na swoich stronach następującej ulotki informacyjnej:

Etykieta każdej rzeczy, którą kupujemy, musi zawierać informację w języku polskim. Tego wymaga *Ustawa o języku polskim*, która obowiązuje od sześciu lat.

Tymczasem ciągle jeszcze na naszym rynku, w sklepach, supermarketach i na bazarach spotyka się towary opisane wyłącznie w obcym języku, a niekiedy nawet w kilku obcych językach, ale nie po polsku.

Rada Języka Polskiego wzywa: **domagajmy się polskich informacji na etykietach, a także polskich instrukcji obsługi, zasad gwarancji itp.** Upoważnia nas do tego prawo polskie i unijne. Nie dajmy się lekceważyć.

Domagajmy się także, by **polskojęzyczny opis towaru zawierał dokładnie te same informacje co opis w innym języku**. Zdarza się bowiem, że z tekstu angielskiego możemy się dowiedzieć bardzo wiele o produkcie, o tym, jak go przechowywać i używać, a po polsku podane są tylko podstawowe informacje, niewystarczające dla kupujących.

Dbajmy także o to, by **tekst polski był poprawny i logiczny**, bez błędów i zrozumiały.

Co robić, gdy znajdziemy w sklepie towar:

- bez etykiety w języku polskim,
- bez dokładnego opisu w języku polskim,
- z niepoprawnym lub niezrozumiałym opisem w języku polskim?

To proste – wystarczy zgłosić swoje zastrzeżenie do opisu najbliższemu inspektoratowi Inspekcji Handlowej. Adresy inspektoratów można znaleźć na stronach www.giih.gov.pl

Rada Języka Polskiego przypomina: język polski jest językiem urzędowym w Rzeczypospolitej Polskiej i jednym z dwudziestu oficjalnych języków Unii Europejskiej.

Ponadto Program 3 Polskiego Radia 20-24 II 2006 r. przeprowadził w audycji „Zapraszamy do Trójki” akcję dotyczącą omawianego zagadnienia. Informowano o przepisach ustawy, słuchacze dzwoniли i przysyłali e-maile z informacjami o przykładach jej łamania (nieprzetłumaczonymi bądź źle przetłumaczonymi etykietami, metkami, instrukcjami obsługi itp.). Z akcji tej powstał raport, przysłany do Rady Języka Polskiego wraz z płytą zawierającą te fragmenty audycji „Zapraszamy do Trójki”, które dotyczyły akcji. Z raportu wynika, że ustawa jest wielokrotnie łamana, co bywa nawet niebezpieczne, gdy rzecz dotyczy skomplikowanych urządzeń elektrycznych czy maszyn, których eksploatacja może zagrażać zdrowiu i życiu.

2. „Harce językowe”

Polskie Radio Rozgłośnia Regionalna w Zielonej Górze „Radio Zachód” we współpracy z Uniwersytetem Zielonogórskim zorganizowało cykl audycji językowych z konkursem wiedzy o polszczyźnie. Od 3 IV do 6 VI 2006 r. co tydzień emitowano audycje poświęcone polszczyźnie i

wyłaniano osoby najlepiej posługujące się językiem polskim. Wzięły one udział w finale konkursu o tytuł mistrza języka polskiego (11 VI 2006 r.). W jury konkursu, nad którym honorowy patronat objęła Rada Języka Polskiego, zasiadał prof. Marian Bugajski, językoznawca z Uniwersytetu Zielonogórskiego.

3. „O polska, szeleszcząca mowa”

Jednym z elementów Festiwalu Poezji i Muzyki „Uroda słowa”, który się odbył 9-15 X 2006 r. w Krakowie i Warszawie (szczegóły – por. p. V.3) było słuchowisko „O polska, szeleszcząca mowa”, wyreżyserowane przez Krzysztofa Zaleskiego i nagrane dla Teatru Polskiego Radia. Znani aktorzy (m.in. Zbigniew Zapasiewicz, Marcin Przybylski, Krzysztof Banaszczyk, Krzysztof Wakuliński) czytali fragmenty utworów literackich poświęcone językowi polskiemu; w rolę narratora, przewodnika po polszczyźnie, wcielił się prof. A. Markowski, przewodniczący RJP.

4. Festiwal Języka Polskiego

Media aktywnie uczestniczyły również nie tylko w relacjonowaniu Festiwalu Języka Polskiego (13-14 X 2006 r.), ale także w przygotowaniach do niego (szczegóły dot. Festiwalu – por. p. V.1)

14 X 2006 r. wszystkie stacje Polskiego Radia nadawały relacje z katowickiego „Spodka”, gdzie się odbywało ogólnopolskie dyktando. Uczestniczył w nim także zwycięzca konkursu językowego Radia Bis (nagrodą w konkursie był zwrot kosztów podróży na „Dyktando”). Przed Festiwalem Radio Bis nadawało również audycje językowe przygotowujące do dyktanda.

III Konkursy szkolne i międzyszkolne

Bardzo ważną grupę imprez związanych z Rokiem Języka Polskiego stanowiły liczne konkursy szkolne i międzyszkolne poświęcone polszczyźnie, zorganizowane bądź we współpracy z Radą Języka Polskiego, bądź pod jej patronatem, bądź niezależnie od Rady.

Ich celem było uczenie poprzez zabawę oraz popularyzacja wiedzy o języku i pięknej, poprawnej polszczyźnie wśród uczniów i nauczycieli (o bardzo złym stanie tej polszczyzny informuje raport cząstkowy „Sprawozdania o stanie ochrony języka polskiego za lata 2002-2004, przygotowany przez prof. Helenę Synowiec, a opublikowany w tomie *Polszczyzna publiczna początku XXI w.* wydanym przez Radę Języka Polskiego). W założeniu konkursy powinny być konsultowane merytoryczne przez językoznawców; ważne, by były organizowane na wszystkich poziomach edukacji szkolnej, także w szkole podstawowej – bardzo cenne jest bowiem rozbudzenie zainteresowań humanistycznych właśnie młodych uczniów.

Konkursy zorganizowane w Roku Języka Polskiego zasługują na szczególną uwagę, ponieważ były dowodem prawdziwego zaangażowania środowisk edukacyjnych w obchody tego święta. Zaangażowanie to mogło mieć tylko pozytywne skutki – zwiększenie świadomości językowej

uczniów, zainteresowanie ich sprawami polszczyzny, pogłębienie ich wiedzy na jej temat. Konkursy szkolne to najlepszy probierz tego, jak Rok Języka Polskiego został odebrany przez społeczeństwo.

Oto wykaz konkursów zorganizowanych z okazji Roku Języka Polskiego, o których wie Rada Języka Polskiego.

1. Z inicjatywy swojej Komisji Dydaktycznej w lutym 2006 r. Rada zaproponowała wszystkim kuratoriom oświaty współpracę przy organizacji konkursu **„Czy znasz język ojczysty”** (por. zał. nr 4). Kuratoria rozesłały informację o tym do szkół; odzew był niespodziewanie duży – nadeszło ponad 300 zgłoszeń. Formy konkursu były bardzo różne: od dyktand i quizów po ścieżki tematyczne, a nawet dwuletnie projekty edukacyjne. Wiele szkół nadesłało do Rady sprawozdania z przebiegu konkursu, nierzadko bardzo szczegółowe, w formie kronik bądź albumów, z dokumentacją fotograficzną, wzorami dyplomów itd. Działania podjęte przez polską szkołę w związku z konkursem „Czy znasz język ojczysty” należy uznać za jedno z najcenniejszych wydarzeń Roku Języka Polskiego.

2. Centrum Edukacji Humanistycznej „Logos” zorganizowało ogólnopolski konkurs językowy **„Z poprawną polszczyzną na co dzień”**. Opiekę merytoryczną sprawowała nad nim sekretarz Rady dr Katarzyna Kłosińska; w jury obok niej zasiadał prof. A. Markowski, przewodniczący RJP. Finał konkursu, nad którym patronat sprawowała RJP, odbył się 19 V 2006 r. w Warszawie.

3. Firma Sanford już po raz czwarty zorganizowała **Konkurs Ładnego Pisania** (IX-XII 2006 r.), tym razem pod hasłem „Pisanie piórem kształtuje charakter”; patronat nad konkursem sprawuje od kilku lat RJP, a opiekę nad merytoryczną stroną przedsięwzięcia powierzono dr Katarzynie Kłosińskiej, zasiadającej również w jury konkursu. Jego celem jest kształtowanie wrażliwości estetycznej i językowej uczniów (konkurs kierowany jest do gimnazjalistów) i nauka ładnego pisania. Zadaniem uczestników jest napisanie wiecznym piórem na gładkim papierze pracy na zadany temat (tym razem uczniowie musieli opisać w liście do przyjaciela najciekawsze przeżycie). Nadeszło ok. 4000 prac, co świadczy o dużym zasięgu konkursu.

4. Wydawnictwo Naukowe PWN zorganizowało konkurs **„Polszczyzna mojego regionu”**, kierowany do uczniów gimnazjów i liceów. Patronat nad nim sprawowała RJP; organizatorzy zadeklarowali chęć korzystania z pomocy merytorycznej i konsultacji członków Rady. Celem konkursu było zebranie słownictwa regionalnego z całej Polski; na tej podstawie można będzie zbudować słownik regionalizmów.

5. VIII LO w Katowicach zorganizowało **Międzyszkolny Konkurs Recytatorski Poezji Religijnej im. Jana Pawła II**, objęty patronatem przez RJP. Opiekę merytoryczną nad konkursem sprawowała prof. Helena Synowiec. Do Rady przysłano obszerne sprawozdanie i dokumentację fotograficzną w postaci elektronicznej. Finał konkursu odbył się 21 IV 2006.

6. W Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Katowicach odbył się **XI Tydzień Kultury Języka Polskiego** (20-25 II 2006 r.); opiekę merytoryczną nad nim sprawowała dr Danuta Krzyżyk. W ramach Tygodnia zorganizowano: Konkurs Literacki dla Maturzystów, Konkurs Recytatorski, Konkurs Krasomówczy, Konkurs Ortograficzny i imprezy towarzyszące. Imprezy została objęta patronatem RJP.
7. IV LO im. Marii Skłodowskiej-Curie w Chorzowie zorganizowało konkurs recytacji w gwarze śląskiej **XV Konkurs Recytacji „Śląska ojczyzna polszczyzna”**; opiekę nad konkursem sprawowały dr Danuta Krzyżyk i prof. Helena Synowiec. Impreza, której finał odbył się 15 III 2006 r., została objęta patronatem RJP.
8. Zespół Szkół im. Norwida w Częstochowie zorganizował konkurs **„Z Norwidem ku poprawnej polszczyźnie”**, nad którym Rada Języka Polskiego objęła patronat. Organizatorzy mogli liczyć na pomoc merytoryczną prof. H. Synowiec.
9. Bractwo Oświatowe Związku Górnośląskiego i Stowarzyszenie Nauczycieli Polonistów w Krakowie były organizatorami **VIII Ogólnopolskiego Konkursu Krasomówczego im. Wojciecha Korfanteo** dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Patronat nad nim sprawowała RJP. Finał konkursu odbył się 29 V 2006 r.
10. Patronem objęła również Rada **X Konkurs „Mówimy Gwarą”**, zorganizowany przez Zespół Szkół im. ks. Teodora Kurpisza w Bukówcu Górnym. Finał konkursu odbył się 9 IV 2006 r.
11. 5 VI 2006 r. odbył się finał **konkursu recytatorskiego w gwarze śląskiej „Śląska ojczyzna polszczyzna”**, zorganizowanego przez Miejską Bibliotekę Publiczną w Mysłowicach i objętego patronatem RJP. W konkursie uczestniczyło niemal 100 dzieci – od przedszkolaków po gimnazjalistów. W imprezę zaangażowane były lokalne władze, a informacje o niej podawała lokalna prasa i telewizja kablowa. Organizatorzy przysłali do Rady sprawozdanie, fotografie i wzory dyplomów, jakie dostali uczestnicy konkursu.
12. Szkoła Podstawowa im. JP II w Goczałkowicach we współpracy z dr Danutą Krzyżyk zorganizowała **Gminny Konkurs Ortograficzny o tytuł Mistrza Ortografii Ziemi Pszczyńskiej**. Rada objęła imprezę honorowym patronatem.
13. Z okazji Roku Języka Polskiego Gimnazjum w Niebieszczanach zorganizowało konkurs **Nie dość słowo z widzenia znać...** Rada Języka Polskiego z zadowoleniem przywitała tę inicjatywę.
14. Szkoła Podstawowa nr 3 im. M. Kopernika w Dąbrowie Górniczej przysłała do Rady informacje o **imprezach zaplanowanych na cały 2006 r.** z okazji Roku Języka Polskiego. Na obchody tego święta złożyły się:
- III Dąbrowski Przegląd Szkolnych Zespołów Teatralnych „Skąd na ziemi smutki”, edukacja teatralna;
 - konkurs poetycki „Zielono mi”;
 - konkurs recytatorski „Kto przyjaciela znalazł, skarb znalazł”;
 - międzyszkolny konkurs czytelniczy „Śladami Stasia i Nel”;

- konkurs recytatorski dla uczniów nauczania zintegrowanego „Humor w poezji poetów polskich”;
- konkurs literacki „List do nieznajomego”;
- wielkie dyktando dla klas nauczania zintegrowanego o tytuł „Małego Mistrza Ortografii”;
- konkurs „Zabawy językiem” dla uczniów klas II i III;
- impreza kończąca obchody Roku „Z językiem polskim przez wieki”.

15. Poloniści Publicznego Gimnazjum im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Zdzeszowicach byli autorami **projektu edukacyjnego „By język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”**. Uczestniczyli w nim wszyscy nauczyciele gimnazjum, bibliotekarze, dyrekcja. Projekt zakładał, jak napisali w liście do Rady, wykorzystanie ścieżek edukacyjnych oraz edukację interdyscyplinarną. Jego celem były: uwrażliwienie uczniów na problemy językowe, sprawdzenie umiejętności językowych i ortograficznych, rozbudzenie świadomej potrzeby samodzielnego zgłębiania wiedzy o języku polskim, uczenie przez zabawę, upowszechnianie wiedzy o języku polskim, uwrażliwianie na piękno polszczyzny, walka z wulgaryzmami itd. Zaplanowano następujące sposoby realizacji projektu: a) propagowanie poprawnej polszczyzny: spotkania z autorami podręczników, Tydzień Języka Polskiego w szkole, zredagowanie i wydanie w szkole okolicznościowego pisemka na temat poprawności językowej (numer specjalny szkolnej gazetki); b) upowszechnianie wiedzy o języku: cykl lekcji związanych z poprawnością językową, lekcje biblioteczne – słowniki, które warto znać, szkolne konkursy „Mistrz języka i pióra”, „Złote usta”, zaproszenie do współpracy przy nich innych gimnazjów; c) walka z wulgaryzmami: wprowadzenie do regulaminu oceniania zachowania uczniów punktów karnych za używanie wulgaryzmów, przeprowadzenie imprez edukacyjnych przez poszczególne klasy (minispektakle teatralne, happeningi – mające na celu zwalczanie wulgaryzmów); d) uwrażliwianie na piękno polszczyzny: propagowanie konkursów literackich i językowych, spotkania z ludźmi popularyzującymi piękno języka polskiego, upowszechnianie programów radiowych i telewizyjnych traktujących o kulturze języka, kultywowanie gwary śląskiej. Co ważne, każda z tych form realizacji zostawiła ślad, np. w postaci fotografii, prowadzonych kronik, wpisów do kroniki szkolnej, scenariuszy lekcji, aneksu do regulaminu oceniania zachowania.

IV Działania naukowe

Rok Języka Polskiego zmobilizował do działań nie tylko polską szkołę – również środowiska akademickie czynnie uczestniczyły w obchodach tego święta. Podjęto wiele ważnych, wieloletnich inicjatyw, o bardzo różnym charakterze.

1. W styczniu 2006 r. Rada Języka Polskiego skierowała do władz Polskiej Akademii Nauk, władz uniwersyteckich, kierownictwa Fundacji Nauki Polskiej oraz Olimpiady Literatury i Języka

Polskiego pisma informujące o Roku Języka Polskiego, charakteryzujące go oraz zawierające prośbę o wsparcie jej działań, służących podniesieniu społecznej świadomości kultury języka ojczystego.

2. Komitet Językoznawstwa PAN wystąpił do Ministra Edukacji i Nauki o ustanowienie dwu projektów zamawianych: *Akademickiego słownika współczesnej polszczyzny* i *Narodowego korpusu języka polskiego*. Inicjatywa ta spotkała się z pełnym zrozumieniem i całkowitym poparciem członków Rady, którzy uznali oba przedsięwzięcia za priorytety naukowe obchodów Roku Języka Polskiego. Warto pamiętać o tym, że od początku XIX w. co półwiecze wydawany jest wielki, narodowy słownik języka polskiego: *Słownik języka polskiego* S.B. Lindego (t. I-VI – Warszawa 1807-1814), *Słownik języka polskiego* pod red. A. Zdanowicza, tzw. *Słownik wileński* (t. I-II – Wilno 1861), *Słownik języka polskiego* pod red. J. Karłowicza, A. Kryńskiego, W. Niedźwiedzkiego, tzw. *Słownik warszawski* (t. I-VIII – Warszawa 1900-1927), *Słownik języka polskiego* PAN pod red. W. Doroszewskiego (t. I-XI – Warszawa 1958-1969). Byłoby niedobrze, gdyby tę tradycję zerwać – teraz, w wolnej Polsce (przecież słowniki języka polskiego wydawane były pod zaborami!).

3. Zorganizowano następujące konferencje naukowe:

- „**Żonglerzy słowa**”, Katowice 6-7 III 2006 r. – konferencja zorganizowana przez Wydział Filologiczny Wyższej Szkoły Zarządzania, Marketingu i Języków Obcych w Katowicach, objęta patronatem RJP;

- **III Kongres Polonistyki Zagranicznej „Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych”**, Poznań 9-10 VI 2006 r. – organizowany przez Międzynarodowy Naukowy Komitet Studiów Polonistycznych oraz Instytut Filologii Polskiej UAM w Poznaniu, objęty patronatem RJP oraz Senatu RP;

- **Ogólnopolska Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa „Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole”**, Warszawa 22-24 V 2006 – konferencja organizowana przez Zakład Edukacji Językowej (we współpracy z Zakładem Edukacji Literackiej) IJP UW, objęta patronatem RJP;

- cykl wykładów i konferencja naukowa **„Odcienie słowa – rzecz o języku literackim”** – organizowane przez Katedrę Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego UŚ;

- **Konferencja Polonistyczna** organizowana przez Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie, 21-22 IX 2006 r., objęta patronatem RJP (impreza obejmowała wykłady, warsztaty dla nauczycieli dotyczące podręczniki i programów nauczania języka polskiego i literatury);

- **„Mówić poprawnie... Zasady wymowy polskiej”**, Poznań 21-22 IV 2006 r.; organizatorzy: Komisja Kultury Żywego Słowa RJP, Instytut Filologii Polskiej i Instytut Językoznawstwa UAM, Wyższa Szkoła Języków Obcych;

- **„Wokół polszczyzny dawnej i obecnej”**, Białystok 15-17 V 2006 r., organizatorzy: Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku;

- sesja naukowa „**Język polski dziś i w przyszłości**”, Wrocław 21 XI 2006 r., organizator: Wydział Filologiczny UWr; sesja objęta patronatem RJP;
- konferencja „**Polszczyzna biblijna – między tradycją a współczesnością**”, 25-27 IX 2006 r., organizator: Komisji Języka Religijnego RJP
- konferencja „**Podręczniki języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Koncepcje, funkcje, język**”, Katowice 29-30 XI 2006 r., organizator: Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego UŚ; konferencja objęta patronatem RJP;
- **XV Ogólnopolska Konferencja Onomastyczna „Nowe nazwy własne. Nowe stanowiska metodologiczno-badawcze**”, Kraków 21-23 IX 2006 r.; organizatorzy: Instytut Języka Polskiego PAN w Krakowie, Komisja Onomastyczna Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk; patronat honorowy – Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego;
- konferencja „**Współczesna polszczyzna – stan – perspektywy – zagrożenia**”, organizator: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie.

4. Przedstawiciele środowisk akademickich prowadzili liczne **odczyty** dla nauczycieli, np. prof. Andrzej Markowski – dla Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, dla poszczególnych szkół, dla pracowników bibliotek; pracownicy Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego – 2 X 2006 r. podczas objętej patronatem RJP imprezy „O języku polskim. Żorskie spotkanie nauczycieli i uczniów z naukowcami” (odczyty, warsztaty, dyskusje); merytoryczną opiekę sprawowała dr Danuta Krzyżyk.

5. Poszczególne ośrodki akademickie podjęły wiele wewnętrznych działań związanych z Rokiem, np. Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Opolskiego poinformował Radę, że:

- tematyka Roku została przedstawiona w uniwersyteckich czasopismach, na stronach internetowych, w gablotach, podczas zebrań;
- pracownicy IFP mówią o Roku w lokalnych mediach;
- problematyka związana z Rokiem zostanie podjęta na wszystkich 8 konferencjach organizowanych przez IFP, a także na konferencjach studenckich;
- planuje się zorganizowanie seminarium dla nauczycieli z Opolszczyzny pod hasłem: „Jak się zmienia polszczyzna”;
- Studenckie Koło Naukowe Językoznawców organizuje we współpracy z Kuratorium już czwarty Wojewódzki Konkurs Wiedzy o Języku Polskim; tylko na szczeblu wojewódzkim (część pisemna i ustna) bierze w nim udział około 300 uczniów ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych (gimnazja i licea);
- w listopadzie Studenckie Koło Retoryczne zorganizuje ogólnouczelniany konkurs krasomówczy.

V Działania popularyzatorskie

1. Festiwal Języka Polskiego

Najbardziej spektakularnym przedsięwzięciem Roku Języka Polskiego był niewątpliwie Festiwal Języka Polskiego (13-14 X 2006 r.). Współtworzyły go dwie imprezy: konkurs mł. Mówcę Znakomitego oraz ogólnopolskie „Dyktando”. Relacje z obu imprez były podawane w mediach regionalnych i ogólnopolskich, nie brak także było ich zapowiedzi, zachęt do uczestnictwa – media bowiem czynnie włączyły się w to przedsięwzięcie (m.in. z powodu sprawowanych patronatów).

Organizatorem Festiwalu było Miasto Katowice, współorganizatorami: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Urząd Marszałkowski w Katowicach, Polskie Radio SA, Polskie Radio Katowice SA; realizatorem: Instytucja Kultury „Estrada Śląska”, partnerami: Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN, Przedsiębiorstwo Widowiskowo-Sportowe „Spodek”, Polski Instytut Sztuki Filmowej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydawnictwo Naukowe PWN, IKER; patronat medialny sprawowały: Gazeta Wyborcza, Gazeta.pl, Program I Telewizji Polskiej.

Oto skrócone informacje nt. imprez współtworzących Festiwal.

Konkurs „Mówca Znakomity” został w tym roku zorganizowany po raz pierwszy. Jego celem było wyłonienie osoby mającej umiejętność pięknego, sprawnego i mądrego mówienia. Z założenia zrezygnowano z przeprowadzenia konkursu wśród osób znanych (dziennikarzy, aktorów), których zawód wiąże się z publicznym mówieniem.

Konkurs przebiegał dwuetapowo. W każdym z 16 regionów, na które podzielono Polskę (podział nie przebiegał jednak według granic województw), uczestnicy musieli wygłosić przemówienie na zadany przez jury temat. Na podstawie prezentacji wyłowiono regionalnych zwycięzców. 13 X 2006 r. w Katowicach odbył się półfinał konkursu. Jurorami byli: prof. dr hab. Walery Pisarek (przewodniczący), prof. Anna Polony, prof. dr hab. Jerzy Bralczyk, prof. dr hab. Edward Polański, ks. prof. dr hab. Wiesław Przyczyna, dr Marek Kochan (sekretarz). Konferansjerem imprezy był Michał Smolorz, dziennikarz Polskiego Radia Katowice. Każdy z 15 uczestników, którzy brali udział w półfinale (nie dojechała reprezentantka Warszawy), miał za zadanie wygłosić dwuminutową mowę na zadany wcześniej temat – „Nascimur poetae, fimus oratores: poetami się rodzimy, mówcami się (dopiero) stajemy” (powiedzenie przypisywane Ciceronowi). Po zaprezentowaniu się każdego uczestnika jurorowie zadawali pytania do prezentacji (uczestnicy mieli na odpowiedź na te pytania minutę). Ocenivszy wszystkie wystąpienia i wszystkie odpowiedzi, jurorowie wyłonili troje finalistów. Kryteria oceny uczestników konkursu to – oprócz poprawności artykulacyjnej i interesującej zawartości merytorycznej wystąpień – kontakt z publicznością, szczerość, wdzięk, erudycja, autentyczność przekazu, a także ekspresywność, humor i wiarygodność.

14 X odbył się finał konkursu. Zadaniem finalistów było wygłoszenie ok. 2-minutowej mowy dziękczynnej za dostanie się do ostatniego etapu. Jury najbardziej się spodobało wystąpienie Wojciecha Koladyńskiego i to on dostał tytuł Mówcy Znakomitego 2006.

Zasadniczą częścią Festiwalu Języka Polskiego było jednak ogólnopolskie „Dyktando” – impreza, w której mogli uczestniczyć wszyscy chętni – i dorośli, i dzieci. Dyktando odbyło się – jak zwykle – w katowickim „Spodku”. Autorem tekstu dla dorosłych uczestników był prof. dr hab. Andrzej Markowski; tekst dla uczestników, którzy nie mieli więcej niż 16 lat, napisał prof. dr hab. Edward Polański (teksty dyktand – p. zał. nr 3). W jury zasiadali również: prof. Anna Polony, prof. dr hab. Jerzy Bralczyk, ks. prof. dr hab. Wiesław Przyczyna. Przewodniczącym jury był prof. dr hab. Walery Pisarek, a sekretarzami – dr Marek Kochan oraz red. Teresa Kruszona.

W dyktandzie uczestniczyło kilka tysięcy osób; „dorosłe” prace oddało ok. 1300 osób, prace dla dzieci – ok. 1400 osób.

Zwycięzcy dyktanda dla dorosłych otrzymali nagrody pieniężne, zwycięzcy dyktanda dla dzieci – cenne nagrody rzeczowe.

W imprezie uczestniczyli także znani aktorzy (w kolejności alfabetycznej): Grażyna Barszczewska, Tomasz Bednarek, Karolina Borkowska, Renata Dancewicz, Marian Glinka, Elżbieta Jarosik, Dorota Kamińska, Małgorzata Lipmann, Anna Milewska, Michał Rolnicki, Piotr Skarga, Katarzyna Trzcńska, Daria Widawska. Nagrody dla bezbłędnych aktorów ufundował Polski Instytut Sztuki Filmowej. Przyznano: I – „Rolę życia” – Renacie Dancewicz; II – „Rolę główną” – Grażynie Barszczewskiej; III – „Rolę tytułową” – Darii Widawskiej.

2. Broszura „Język polski”

Zasięg europejski ma kolejne przedsięwzięcie Rady Języka Polskiego, zorganizowane z okazji Roku Języka Polskiego: opracowanie broszury zawierającej podstawowe informacje o języku polskim (jego pochodzeniu, rozwoju, problemach onomastycznych, leksykalnych, gramatycznych i ortograficznych), podane w przystępny sposób, przetłumaczenie jej na języki Unii Europejskiej (19 przekładów – broszurę przygotowano przed włączeniem do UE Bułgarii i Rumunii), opublikowanie i dystrybucja wśród najważniejszych instytucji europejskich (za pośrednictwem odpowiednich instytucji polskich).

Jest to pierwsze w historii wydawnictwo popularne informujące we wszystkich językach Unii Europejskiej o najważniejszych cechach języka polskiego. Ma ono na celu promocję polszczyzny w zjednoczonej Europie, przede wszystkim przez rozpoznawanie określonych tekstów jako polskich (np. nazwisk, nazw geograficznych, nazw instytucji itp.). Zdaniem specjalistów od PR jest to ważny element upowszechniania obecności Polski w Europie.

Autorem broszury jest prof. Walery Pisarek, autorzy tłumaczeń to pracownicy naukowcy (w większości), specjaliści obcych filologii, nierzadko obcokrajowcy bądź zawodowi tłumacze. Są to: p. Marta Usiekniewicz (j. angielski: **The Polish Language**), p. Teresa Piotrowska-Malek (j. czeski:

Polský jazyk), p. Andrzej Zalewski (j. duński: **Det polske sprog**), p. Aarne Puu (j. estoński: **Poola keel**), p. Sirkka Ojaniemi (j. fiński: **Puolan kieli**), p. dr Wanda Fijałkowska (j. francuski: **Le polonais**), p. Przemysław Kordos (j. grecki: **Η πολωνική γλώσσα**), p. Magdalena Adamczyk (j. hiszpański: **La lengua polaca**), p. dr Ana Romančuk (j. litewski: **Lenkų kalba**), p. Ieva Palaša (j. łotewski: **Poļu valoda**), p. Carmel Azzopardi (j. maltański: **L-ilsien Pollakk**), p. Agnieszka Bienias (j. niderlandzki: **De Poolse taal**), p. Andreas W. Meger (j. niemiecki: **Die polnische Sprache**), p. Agata Adamska (j. portugalski: **Língua polaca**), p. prof. Marta Pančíková (j. słowacki: **Pol'ský jazyk**), p. Jasmina Šuler-Galos (j. słoweński: **Poljski jezik**), p. Grażyna Tatar (j. szwedzki: **Polska**), p. Ildikó Kozak (j. węgierski: **A lengyel nyelv**), p. Maciej Jaskot (j. włoski: **La lingua polacca**).

Polska wersja broszury została przedrukowana w „Poradniku Językowym” (zeszyt nr 6/2007), organie Towarzystwa Kultury Języka, które było partnerem Rady Języka Polskiego przy tym przedsięwzięciu. Wydanie broszury umożliwiły dotacje Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Senatu RP oraz wydawnictwa Langenscheidt.

Rada Języka Polskiego będzie się starać o dotacje na przygotowanie i wydanie trzech nowych wersji językowych UE: irlandzkiej, bułgarskiej i rumuńskiej (1 stycznia 2007 r. języki te dołączyły do grona oficjalnych języków UE).

Broszura będzie dystrybuowana do krajów UE oraz Rosji, Ukrainy i Białorusi za pośrednictwem polskich organów centralnych, a także wśród członków Europejskiej Federacji Narodowych Instytucji na rzecz Języka (European Federation of National Institutions for Language – EFNIL), w której i Rada Języka Polskiego jest zrzeszona.

3. Festiwal Poezji i Muzyki „Uroda słowa”

9-15 X 2006 w Warszawie i Krakowie odbył się Festiwal Poezji i Muzyki „Uroda słowa”. Tworzyło go wiele imprez kulturalnych, głównie o charakterze otwartym. Celem festiwalu było – jak piszą organizatorzy w raporcie przysłanym do Rady Języka Polskiego – ukazanie piękna i bogactwa języka polskiego.

Wydarzenia festiwalowe to spektakle poetyckie, koncerty, panel „Upadek polszczyzny?”, sesja poświęcona twórczości C.K. Norwida, konkurs pisanie listów dla młodzieży, zorganizowany przez Poczta Polską, warsztaty teatralne dla uczniów gimnazjów i liceów. Uczestnikami tych imprez byli naukowcy (jako przedstawiciel RJP – prof. Andrzej Markowski, a także prof. Jerzy Bralczyk; oprócz nich: prof. Krystyna Walas, prof. Radosław Pawelec, dr Michał Rusinek), artyści (m.in. Andrzej Seweryn recytujący *Tryptyk rzymski* przy udziale Krakowskiej Orkiestry Kameralnej, Teresa Budzisz-Krzyżanowska recytująca poezję C.K. Norwida do akompaniamentu Włodzimierza Nahornego, Anna Seniuk recytująca wiersze ks. Twardowskiego; Anna Szałapak śpiewająca teksty Ewy Lipskiej, muzycy: Dorota Miśkiewicz, Włodzimierz Nahorny, Grażyna Auguścik, Trio Andrzeja Jagodzińskiego), dziennikarze i młodzież.

W ramach festiwalu nagrano i wyemitowano także słuchowisko „O polska, szeleszcząca mowa”.

W imprezie było głośno: miejsca nie skąpiły prasa (ogólnopolska i lokalna) oraz publiczne telewizja i radio.

4. Dni Radomia

W ramach Dni Radomia (VI 2007 r.) prof. A. Markowski uczestniczył w odsłonięciu pomnika Jana Kochanowskiego w tym mieście oraz przewodniczył konkursowi ortograficznemu o tytuł Radomskiego Mistrza Polskiej Ortografii.

5. Konkurs dla tłumaczy

Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny zorganizował w Brukseli konkurs dla tłumaczy z wiedzy o języku polskim. Wzięły w nim udział 53 osoby, głównie obcojęzyczni tłumacze i urzędnicy z Komitetu Regionów oraz Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego. Nagrody książkowe dla zwycięzców, ufundowane przez Wydawnictwo Naukowe PWN, Wiedzę Powszechną, Wydawnictwo Literackie, zostały wręczone zwycięzcom 22 V 2006 r.

VI Rada Języka Polskiego

W organizacji Roku Języka Polskiego brały udział także komisje działające przy Radzie Języka Polskiego. Na szczególną uwagę zasługują inicjatywy zgłoszone i zrealizowane przez Komisję Dydaktyczną RJP oraz Komisję Języka Religijnego RJP. Ich członkowie (w szczególności: prof. Helena Synowiec i dr Danuta Krzyżyk – przewodnicząca i sekretarz KD, ks. prof. dr hab. Wiesław Przyczyna – przewodniczący KJR) silnie zaangażowali się w organizację Roku. Jest to warte szczególnego wyróżnienia i pochwały.

A oto **inicjatywy Komisji Dydaktycznej RJP** w ramach obchodów Roku Języka Polskiego (niektóre – jeśli zaangażowana była w nie cała Rada – zostały wymienione już wcześniej).

1. Współorganizowanie konferencji naukowych pod patronatem Rady Języka Polskiego:
 - ogólnopolskiej interdyscyplinarnej konferencji pt. „Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole” (24-26 V 2006), organizowanej przez Zakład Edukacji Językowej Uniwersytetu Warszawskiego;
 - ogólnopolskiej konferencji pt. „Podręczniki języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Koncepcje, funkcje, język” (29-30 XI 2006), organizowanej przez Katedrę Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego.Obie konferencje zostały objęte patronatem RJP
2. Popularyzowanie wiedzy o języku oraz poprawnej i pięknej polszczyzny w środowiskach szkolnych (wśród uczniów i nauczycieli) poprzez:

- ogólnopolskie konkursy wiedzy i umiejętności językowych: „Czy znasz język ojczysty” organizowany we współdziale z kuratoriami oświaty pod patronatem Rady Języka Polskiego; szkolny konkurs wiedzy o języku w LO im. C.K. Norwida w Częstochowie;
- międzyszkolne konkursy recytatorskie w różnych miastach Polski, np. w kwietniu 2006 r. w VIII LO w Katowicach konkurs recytatorski im. Jana Pawła II dla uczniów wszystkich katowickich szkół ponadgimnazjalnych pod patronatem merytorycznym Rady Języka Polskiego i honorowym patronatem ks. arcybiskupa Damiana Zimonia – metropolity katowickiego, a także Prezydenta Katowic;
- międzyszkolne regionalne konkursy recytacji w gwarze (m.in. konkurs „Śląska ojczyzna polszczyzna” w IV LO w Chorzowie, w Bibliotece Miejskiej w Mysłowicach, w Ognisku Pracy Pozaszkolnej w Zabrze), w których członkowie KDRJP pełnią funkcję jurorów;
- szkolne i międzyszkolne konkursy ortograficzne, organizowane przez członków KDRJP w kilkunastu szkołach województwa śląskiego (m.in. w Bytomiu, Mikołowie, Mysłowicach, Jastrzębiu, Strumieniu, Sosnowcu, Chełmie Śląskim, Paniówkach) oraz innych województw;
- cykle wykładów o języku dla młodzieży, nauczycieli, pracowników bibliotek, innych placówek oświatowych i kulturalnych, prowadzone przez nauczycieli akademickich w poszczególnych ośrodkach, np. w Gdańsku przez prof. Reginę Pawłowską – cykl prelekcji „Tradycje nauczania języka polskiego cudzoziemców”; w Krakowie przez prof. Jadwigę Kowalikową i dr Marię Madejową – „Między poprawnością a pragmatyką językową”, w Katowicach przez pracowników Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej – „O kulturze słowa dziś” oraz „O języku artystycznym (w tym utworów literackich dla dzieci i młodzieży)”;
- objęcie opieką merytoryczną szkolnych kół kultury języka (m.in. w I LO im. S. Żeromskiego w Zawierciu).

3. Rozwijanie zainteresowania językiem ojczystym:

- w środowiskach akademickich (cykliczne wykłady z kultury języka dla studentów kierunków niepolonistycznych i słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku (w Katowicach); ogólnopolska konferencja studenckich kół naukowych pt. „Język polski w mediach”, organizowana na Uniwersytecie Śląskim przez Polonistyczne Koło Młodych Dydaktyków (pod kier. dr Olgi Przybyli, przy współpracy KDRJP);
- wśród szerszego grona użytkowników polszczyzny (np. rodziców, wychowawców): konsultowanie przez członków KDRJP audycji w Polskim Radiu Katowice „O wychowaniu językowym” (tematy: „Kultura słowa w rodzinie”; „Język współczesnej młodzieży”; „Kształcenie kompetencji językowej dzieci”; „Jak rozbudzać zainteresowania czytelnicze”).

4. Pogłębianie znajomości języka polskiego oraz świadomości językowo-kulturowej uczniów i nauczycieli szkół na Zaolziu – współpraca dr Danuty Krzyżyk z Centrum Pedagogicznym dla Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszyń (prelekcje

i warsztaty dydaktyczne dla nauczycieli języka polskiego, opracowanie podręcznika dydaktyki polskiej ortografii dla nauczycieli szkół na Zaolziu, który zostanie opublikowany przez Centrum Pedagogiczne w roku 2006; zorganizowanie konkursu językowego i ortograficznego dla uczniów).

5. Troska o podniesienie rangi języka polskiego jako przedmiotu nauczania w szkole: opiniowanie przez KDRJP nowej podstawy programowej, praca nad doskonaleniem formuły zadań maturalnych i kryteriów oceny (wspólnie z Centralną Komisją Egzaminacyjną).

A oto, jak przedstawiło swój **udział** w obchodach Roku Języka Polskiego kierownictwo **Komisji Języka Religijnego RJP**:

1. Konferencja naukowa „Polszczyzna biblijna – między tradycją a współczesnością”

Losy polszczyzny od zarania jej dziejów splatają się ze słowem biblijnym. Obszarem szczególnym tego spotkania są po wielokroć podejmowane próby przekładu ksiąg Pisma Świętego na język ojczysty, w czym udział swój mają przede wszystkim tłumacze-bibliści, ale też rozmiłowani w Księdze nad księgami pisarze i poeci. Wielowiekowy trud przybliżania językowi polskiemu słowa natchnionego stał się także swoistym terenem poszukiwania form językowych, które z czasem złożyły się na osobny repertuar wyznaczników, zwany **polskim stylem biblijnym**. Na progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa, po z górą sześciu wiekach tradycji przekładu Biblii na język polski, a także w dobie nowych wyzwań ewangelizacyjnych zwracamy się do wszystkich zainteresowanych z zaproszeniem do podjęcia interdyscyplinarnej dyskusji nad doświadczeniami przeszłości, stanem obecnym i przyszłością polszczyzny biblijnej. Czynimy to w czasie szczególnym, jakim jest rok bieżący, ogłoszony przez Senat Rzeczypospolitej Polskiej – Rokiem Języka Polskiego. Do tej refleksji chcemy zaprosić przede wszystkim teologów – biblistów, tłumaczy i egzegetów, jak też filologów – językoznawców, literaturoznawców i kulturoznawców.

Pragniemy, aby przedmiotem debaty stały się z jednej strony historyczne doświadczenia w tym względzie oraz próba:

- oceny dorobku polskiej translatoryki biblijnej (perspektywa teologiczno-biblijna oraz spojrzenie filologiczne),
- określenia roli i znaczenia najważniejszych translacji dawnych zarówno katolickich, jak i innowierczych (np. Biblia brzeska, Biblia Wujka, Biblia gdańska),
- ukazania procesu kształtowania oraz swoistych cech polskiego stylu biblijnego.

Z drugiej zaś strony chcemy, aby ujęciu historycznemu towarzyszyła równie pogłębiona refleksja teologiczno-filologiczna nad nowszymi doświadczeniami i zadaniami w dziedzinie przekładu ksiąg biblijnych oraz poszukiwaniem wzorca polszczyzny godnej tekstu natchnionego. W tym wypadku liczymy na to, iż konferencja ukaże:

- teologiczne uwarunkowania współczesnych translacji biblijnych widziane przez pryzmat doktrynalnych wypowiedzi Kościoła,

- efekty praktycznych prób oraz przyjętych rozwiązań w dziedzinie XX-wiecznych tłumaczeń Biblii w języku polskim.

Z kolei od filologów oczekujemy m.in.:

- oceny językowo-stylistycznej strony współczesnych przekładów biblijnych,
- wskazania na możliwości i ograniczenia współczesnego języka polskiego w dziedzinie przekładu biblijnego,
- odpowiedzi na pytania, czy celowe jest tłumaczenie kanonu ksiąg biblijnych na odmiany inne niż ogólna (literacka) polszczyzna.

Pragniemy także, aby debata ta stanowiła okazję do spojrzenia na literackie tradycje i uwarunkowania polszczyzny biblijnej m. in. w takich obszarach, jak:

- wkład pisarzy i poetów w dziedzinie przekładu i adaptacji ksiąg biblijnych w języku polskim,
- literackie wyznaczniki polskiego stylu biblijnego,
- dzieje i formy stylizacji biblijnej w literaturze polskiej.

2. Publikacja pod tytułem „Świat słowa Jana Pawła II. Refleksje – wspomnienia – opinie”

Książka zawiera rozproszone wypowiedzi Ojca Świętego o Uniwersytecie Jagiellońskim, zwłaszcza o polonistyce krakowskiej, uzupełnione wspomnieniami żyjących profesorów, którzy pamiętają Karola Wojtyłę jako studenta. W drugiej części znajdują się refleksje Jana Pawła II na temat słowa uzupełnione wypowiedziami językoznawców o języku Karola Wojtyły (Jana Pawła II). Książka, w opracowaniu Marty Dalgiewicz, ukazała się w serii Teolingwistyka w 2007 r.

Oprócz przedstawionych działań komisji Rady wspomnieć należy o tym, że członkowie RJP – pozainstytucjonalnie – działali na rzecz Roku Języka Polskiego. W szczególności:

- odbyły się szkolenia dla polskich tłumaczy pracujących w strukturach UE (6 szkoleń; prowadzili je prof. Andrzej Markowski i prof. Jerzy Podracki),
- ukazały się publikacje prasowe poświęcone Rokowi (m.in. prof. Ireny Bajerowej, prof. Jerzego Bralczyka, prof. Andrzeja Markowskiego, red. Adama Szostkiewicza⁴⁶),
- zarejestrowano udział członków Rady w bardzo licznych audycjach telewizyjnych i radiowych poświęconych polszczyźnie.

VII Pomysły do wykorzystania

⁴⁶ Z całą pewnością publikacji tego typu było więcej, jednak informacje nie o wszystkich dotarły do Rady.

W Roku Języka Polskiego nie udało się wcielić w życie wszystkich propozycji na uczczenie tego święta, zgłoszonych przez członków Rady i jej komisji. Szkoda jednak, by odeszły one w niepamięć, dlatego zbieramy je w niniejszym raporcie z nadzieją, że nadarzy się okazja do ich wykorzystania.

1. Członkowie RJP często podkreślali, że Rok Języka Polskiego to znakomita okazja do tego, aby pokazać, jak ważne są działania wynikające z troski o podniesienie rangi języka polskiego jako przedmiotu nauczania w szkole. Działania takie prowadzi już od dawna m.in. Komisja Dydaktyczna Rady Języka Polskiego (m.in. opiniuje podstawę programową nauczania w szkole przedmiotu „język polski”, prowadzi prace nad doskonaleniem formuły zadań maturalnych i kryteriów oceny – wspólnie z Centralną Komisją Egzaminacyjną). Członkowie Komisji i Rady w imieniu środowisk językoznawczych krytycznie wypowiedzieli się o obecnym projekcie nowej podstawy programowej – jest on nie do przyjęcia. Nie ma w nim wiedzy o języku (w programie nauczania przedmiotu „język polski”!), co znacznie zuboża jakość wykształcenia humanistycznego, oferowanego przez polską szkołę. Na zebraniu Rady 30 I 2006 r. zgodzono się, że nie można pozwolić na to, aby ten projekt podstawy programowej został dopuszczony przez Ministerstwo Edukacji i Nauki oraz Centralną Komisję Egzaminacyjną w Roku Języka Polskiego – pożądana jest wspólna debata przedstawicieli tych instytucji, autorów podstawy oraz środowiska językoznawczego.

2. Troskę organizatorów Roku budzi także status polszczyzny w urzędach i instytucjach publicznych. Nagminnie nieprzestrzegana jest *Ustawa o języku polskim*, ważkich kwestii dotyczą także *Ustawa o urzędowych nazwach miejscowości i obiektów fizjograficznych* (właściwa forma i odmiana nazw miejscowych i utworzonych od nich przymiotników; na podstawie tej ustawy przygotowuje się wykaz urzędowy) oraz *Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*. Obchody Roku Języka Polskiego to dobra okazja do tego, by podjąć konkretne działania na rzecz przestrzegania tych ustaw. Na zebraniu RJP 30 I 2006 r. zaproponowano: utworzenie w urzędach centralnych, w kancelarii prezydenta i premiera miejsc pracy (nawet całych komórek) dla polonistów, którzy odpowiedzialiby za język pism urzędowych (ma w tym pomóc Senat); wprowadzenie do nowelizowanej właśnie *Ustawy o służbie cywilnej* zapisów o wymogu sprawności językowej urzędników państwowych różnych szczebli (sprawność tę mogłyby np. badać testy, którym byłiby poddawani wszyscy urzędnicy); zorganizowanie cyklu wykładów i szkoleń z kultury języka dla pracowników urzędów centralnych; spowodowanie, by znajomość języka polskiego miała co najmniej taki sam wpływ na ocenę kandydatów do pracy w firmach i urzędach, jak znajomość języków obcych; zmobilizowanie działających kościołów do włączenia się w obchody Roku (np. wprowadzenie kultury języka polskiego do nauczania seminaryjnego, organizowanie odczytów dla wiernych, seminariów, konferencji); nawiązanie współpracy z samorządami, które mają kontakt z regionalnymi towarzystwami i organizacjami kulturalnymi.

3. Współpracą z organizatorami obchodów Roku Języka Polskiego zainteresowane są także środowiska medyczne. Deklarację współdziałania na ręce przewodniczącego

Komisji Języka w Medycynie i Naukach Przyrodniczych RJP, prof. Jana Doroszewskiego, złożyły Naczelna Izba Lekarska i Okręgowa Izba Lekarska w Warszawie. Przedmiotem zainteresowania tych gremiów jest status polskiego języka medycznego w związku z członkostwem Polski w UE (wprowadzenie przepisów pozwalających egzekwować znajomość języka polskiego przez lekarzy z zagranicy pracujących w Polsce, doskonalenie języka medycznego w kraju). Warto podjąć tę inicjatywę w przyszłości.

4. Zdaniem prof. prof. Ireny Bajerowej i Jadwigi Puzyniny ważne jest zorganizowanie konkursu dotyczącego poprawności gramatycznej i słownikowej oraz konkursu na zgłaszanie niepotrzebnych anglicyzmów w języku polskim, a także – konkursu polegającego na poprawianiu błędów, zwłaszcza leksykalnych i w zakresie łączliwości (mógłby on mieć charakter masowy, tak jak masowe są urządzane dotychczas dyktanda).

5. Prof. Irena Bajerowa zaproponowała również zorganizowanie popularyzatorskich wykładów (np. raz w semestrze) w zakresie kultury języka, które prowadziliby językoznawcy z uniwersytetów szkół pedagogicznych, Instytutu Języka Polskiego PAN dla uczelni innego typu (politechnik, akademii medycznych, akademii sztuk pięknych itd.), oraz wydanie i darmowe rozdawanie na ulicach np. 2 razy w roku małych jednodniówek popularyzujących problematykę językową oraz rozesłanie ich do mniejszych bibliotek. Inna propozycja prof. Bajerowej (poparta przez pozostałych uczestników zebrania RJP z 30 I 2006 r.) to przypomnienie (np. przez publikację w prasie) doskonałego pasterskiego listu biskupów na niedzielę 27 XII 1987 „O czystość słowa” oraz wznowienie Dnia bez Błędów – sprawdzianu poprawności polskiej prasy. Warto zorganizować także programy i konkursy onomastyczne, np. o etymologii nazwisk sławnych Polaków; etymologii nazw miejscowości; audycje o imionach i nazwiskach.

6. Prof. Marian Kucała zaproponował, aby na podstawie istniejących słowników języka polskiego stworzyć indeks wyrazów polskich (z wyjątkiem słownictwa gwarowego, które swój indeks już ma). Opracowanie takie byłoby niezmiernie przydatne dla wszystkich osób zawodowo zajmujących się językiem, m.in. dlatego, że usprawniłoby korzystanie z opracowań leksykograficznych.

7. Prof. Władysław Lubaś zaproponował przygotowanie popularnej (i taniej) encyklopedii języka polskiego, może nawet w kilku tomach, która byłaby podręcznikiem (na poziomie średniej szkoły), poradnikiem i przewodnikiem w świecie ojczystej mowy.

8. Prof. Renata Przybylska zapewniła, że ma zamiar ideą Roku zainteresować Radę Wydziału Polonistyki UJ oraz studentów zwłaszcza działających na polonistyce w kołach naukowych. Jej zdaniem strategia powinna być wielokierunkowa, czyli obejmować działania poważne (sesje, wykłady otwarte, może cykl w TVP z różnymi badaczami języka) i popularyzatorskie (gry, zabawy, konkursy, zwłaszcza z udziałem młodzieży, ale też i np. osób starszych).

9. Prof. Tadeusz Drewnowski zaproponował zorganizowane telewizyjnego teleturnieju nastawionego na celność i świeżość języka mówionego, a także dyskusji telewizyjnej z udziałem językoznawców, dziennikarzy/literatów i młodzieży, pod hasłem: „Na co choruje polszczyzna?”.

10. Prof. Jerzy Pelc zaproponował, by jednym z działań, które sprawami języka mogłyby zainteresować zwłaszcza młodzież, byłaby w Roku Języka Polskiego zabawa w błąd tygodnia/miesiąca/roku połączona z esemesowym lub internetowym zgłaszaniem kandydatur, a następnie plebiscytem i nagrodami. Można by do współpracy zachęcić młodych członków redakcji którejś gazety lub telewizji.

11. Prof. Andrzej Jacek Blikle zaproponował, by nawiązać współpracę ze środowiskiem dziennikarzy wszystkich mediów dla osiągnięcia dwóch celów: 1. zdobycia szerokiego kanału informacyjnego dotarcia do społeczeństwa, 2. poprawienia polszczyzny w mediach. W liście do RJP napisał: „Dziennikarze zbyt często mówią źle – szczególnie w mediach prywatnych – a ludzie ich słuchają i bezwiednie naśladują. Gdy w młodych latach rozpoczynałem naukę języka angielskiego, nasz lektor powiedział, że odmian języka angielskiego jest bardzo wiele, natomiast że za język wzorcowy uznaje się język lektorów BBC. Myślę, że w ciągu roku nie nauczymy wszystkich Polaków poprawnego korzystania z języka ojczystego. Jest jednak niezwykle ważne, aby dostatecznie duża liczba naszych rodaków zaakceptowała fakt, że poprawna polszczyzna jest ważna dla rozwoju kraju i narodu. Sądzę, że dziś bardzo nieliczna grupa podziela ten pogląd”.

KALENDARIUM ROKU JĘZYKA POLSKIEGO

22 XI 2005 – spotkanie przewodniczącego RJP z przewodniczącą Komisji Kultury i Środków Przekazu, mające na celu omówienie projektu działań zmierzających do ustanowienia przez Senat RP roku 2006 Rokiem Języka Polskiego;

30 XI 2005 – zebranie KKiŚP; przyjęcie projektu uchwały ustanawiającej rok 2006 Rokiem Języka Polskiego. Radę Języka Polskiego reprezentowali prof. Andrzej Markowski i dr Katarzyna Kłosińska;

8 XII 2005 – wspólne zebranie Komisji Kultury i Środków Przekazu oraz Komisji Ustawodawczej Senatu RP, podczas którego przeprowadzono pierwsze czytanie projektu uchwały w sprawie ustanowienia roku 2006 Rokiem Języka Polskiego. Radę Języka Polskiego reprezentowali prof. Jerzy Podracki i dr Katarzyna Kłosińska;

22 XII 2005 – posiedzenie plenarne Senatu RP, na którym jednogłośnie przyjęto uchwałę o ustanowieniu roku 2006 Rokiem Języka Polskiego. Radę Języka Polskiego reprezentował prof. Andrzej Markowski;

I 2006 – Rada Języka Polskiego skierowała do władz Polskiej Akademii Nauk, władz uniwersyteckich, kierownictwa Fundacji Nauki Polskiej oraz Olimpiady Literatury i Języka Polskiego pisma informujące o Roku Języka Polskiego, charakteryzujące go oraz zawierające prośbę o wsparcie jej działań, służących podniesieniu społecznej świadomości kultury języka ojczystego;

12 I 2006 – spotkanie w Senacie RP, zorganizowane przez wicemarszałka Ryszarda Legutkę. Uczestniczyli w nim: przewodnicząca KKiŚP Krystyna Bochenek, jej zastępca sen. Piotr Boroń, sen. Krzysztof Cugowski z KKiŚP, wiceminister kultury Tomasz Merta, dyrektor Biura Prasowego Senatu. Radę Języka Polskiego reprezentował prof. Andrzej Markowski. Spotkanie miało na celu omówienie zakresu współpracy organizatorów Roku;

30 I 2006 – nadzwyczajne posiedzenie plenarne RJP poświęcone obchodom Roku Języka Polskiego; wyznaczenie kierunków działań; przyjęcie propozycji obchodów Roku;

II 2006 – Rada Języka Polskiego zaproponowała kuratoriom oświaty współpracę przy organizacji konkursu „Czy znasz język ojczysty”;

10 II 2006 – inauguracyjne posiedzenie Polonijnej Rady Konsultacyjnej przy Marszałku Senatu; uczestniczy w nim przewodniczący RJP; mowa jest m.in. o Roku Języka Polskiego. Polonijna Rada Konsultacyjna z uznaniem przyjęła ustanowienie roku 2006 Rokiem Języka Polskiego i obiecała, w zakresie swych możliwości, wsparcie dla różnych inicjatyw podejmowanych w tym Roku;

13 II 2006 – konferencja prasowa zorganizowana przez Senat RP; z ramienia RJP uczestniczą w niej prof. Andrzej Markowski i dr Katarzyna Kłosińska;

14 II 2006 – wspólne posiedzenie senackich Komisji Kultury i Środków Przekazu i Komisji Współpracy z Zagranicą;

16 II 2006 – udział prof. Andrzeja Markowskiego a godzinnej audycji w radiu TOK FM poświęconej językowi polskiemu;

18 II, 20–21 III prof. Andrzej Markowski uczestniczył w audycjach Programu I Polskiego Radia poświęconych polszczyźnie;

20–24 II 2006 – akcja w Programie 3 Polskiego Radia poświęcona nieprzestrzeganiu art. 7 ust. 1 *Ustawy o języku polskim*;

20–25 II 2006 – XI Tydzień Kultury Języka Polskiego, Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Katowicach;

21 II 2006 – Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego; **inauguracja Roku Języka Polskiego**; dyktando parlamentarne; liczne audycje radiowe i telewizyjne poświęcone językowi polskiemu;

24 II 2006 – odczyt dla metodyków języka polskiego, organizowany przez Wydawnictwa Szkolne PWN (prof. A. Markowski);

27–28 II 2006 – szkolenie dla tłumaczy w Luksemburgu (prof. A. Markowski);

3 III 2006 – udział prof. A. Markowskiego w programie TV Polonii (mowa o nauczaniu języka polskiego za granicą);

4 III 2006 – Uniwersytet Opolski, seminarium dla 70 nauczycieli polonistów pod hasłem „Jak się zmienia polszczyzna?”;

6–7 III 2006 – Katowice, konferencja „Żonglerzy słowa”;

9 i 16 III 2006 – ogólnowojewódzki konkurs wiedzy o języku polskim organizowany przez Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Opolskiego i Kuratorium Oświaty, z udziałem ponad 250 uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i liceów;

10 III 2006 – nadanie honorowych doktoratów prof. J. Miodkowi i J. Janickiemu na Uniwersytecie Opolskim (w uroczystości podkreślano ich zasługi dla języka polskiego);

15 III 2006 – finał konkursu recytacji w gwarze śląskiej XV Konkurs Recytacji „Śląska ojczyzna polszczyzna”, IV LO im. Marii Skłodowskiej-Curie w Chorzowie;

3 IV – 6 VI 2006 – Polskie Radio Rozgłośnia Regionalna w Zielonej Górze „Radio Zachód” we współpracy z Uniwersytetem Zielonogórskim emitowało cotygodniowe audycje i konkursy; osoby najlepiej posługujące się współczesną polszczyzną wzięły udział w finale konkursu o tytuł mistrza języka polskiego (**11 VI 2006**);

9 IV 2006 – finał X Konkursu „Mówimy gwarą”, zorganizowanego przez Zespół Szkół im. ks. Teodora Kurpisza w Bukówcu Górnym;

21 IV 2006 – finał Międzyszkolnego Konkursu Recytatorskiego Poezji Religijnej im. Jana Pawła II (VIII LO w Katowicach);

21–22 IV 2006 – Poznań, konferencja „Mówić poprawnie... Zasady wymowy polskiej”;

29 IV – 7 V 2006 – ekspozycja „Psałterz floriański. Pokaz skarbu” zorganizowana przez Bibliotekę Narodową w celu uczczenia 75. rocznicy zakupu przez rząd polski najstarszego w całości zachowanego tekstu w języku polskim. Wystawiony został zarówno *Psałterz floriański*, jak i inne zabytki polszczyzny od XIV do XVI w. znajdujące się w zbiorach BN; wystawa została objęta patronatem Prezydenta RP;

15-17 V 2006 – Białystok, konferencja „Wokół polszczyzny dawnej i obecnej”;

19 V 2006 – wręczenie nagród w konkursie polonistycznym „Z poprawną polszczyzną na co dzień”;

22 V 2006 – podsumowanie konkursu z wiedzy o języku polskim, zorganizowanego przez Komitet Regionów oraz Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny (Bruksela); wręczenie nagród;

23 V 2006 – otwarcie wystawy „Nobilitacje” w Senacie RP, poświęconej polskim laureatom Nagrody Nobla;

24-26 V 2006 – ogólnopolska konferencja naukowa „Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole”, Warszawa;

29 V 2006 – finał VIII Ogólnopolskiego Konkursu Krasomówczego im. Wojciecha Korfanteo dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych;

5 VI 2006 – finał konkursu recytatorskiego w gwarze śląskiej „Śląska ojczyzna polszczyzna”, zorganizowanego przez Miejską Bibliotekę Publiczną w Mysłowicach;

9-10 VI 2006 – Poznań, III Międzynarodowy Kongres Polonistyki Zagranicznej „Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych”;

24 VI 2006 – dyktando o konkurs Radomskiego Mistrza Polskiej Ortografii (jeden z punktów obchodów Dni Radomia – też m.n. konferencja, odsłonięcie pomnika Jana Kochanowskiego); przewodniczący – prof. Andrzej Markowski;

21-22 IX 2006 – Czeski Cieszyn, Konferencja Polonistyczna organizowana przez Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego;

21-23 IX 2006 – Kraków, XV Ogólnopolska Konferencja Onomastyczna „Nowe nazwy własne. Nowe stanowiska metodologiczno-badawcze”;

25-27 IX 2006 – Gródek, konferencja „Polszczyzna biblijna – między tradycją a współczesnością”;

2 X 2006 – „O języku polskim. Żorskie spotkanie nauczycieli i uczniów z naukowcami” (odczyty, warsztaty, dyskusje);

9-15 X 2006 – Festiwal Poezji i Muzyki „Uroda słowa”, Warszawa – Kraków;

13-14 X 2006 – Festiwal Języka Polskiego, Katowice;

X 2006 r. – obchody Roku Języka Polskiego w Zespole Szkół nr 3 im. Antoniego Kocjana w Olkuszu (obszerne sprawozdanie ze zdjęciami); konkursy, drama;

21 XI 2006 – Wrocław, sesja naukowa „Język polski dziś i w przyszłości”;

29-30 XI 2006 – ogólnopolska konferencja naukowa „Podręczniki języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Koncepcje, funkcje, język”, Katowice;

5 XII 2006 – „Z Norwidem ku poprawnej polszczyźnie” – konkurs zorganizowany przez Zespół Szkół im. Norwida w Częstochowie, współpraca prof. H. Synowiec;

7 XII 2007 – konferencja „Język polskiej legislacji, czyli zrozumiałość przekazu a stosowanie prawa”, Senat RP;

XII 2006 – rozstrzygnięcie Konkursu Ładnego Pisania „Pisanie piórem kształtuje charakter”;

21 II 2007 – wręczenie nagród dla zwycięzców Internetowego Konkursu Językowego dla Młodzieży oraz konkursu dla dziennikarzy polonijnych „Moja ojczyzna to język polski”, Senat RP;

IV 2007 – wydanie broszury „Język polski” w 20 językach UE.

UCHWAŁA

SENATU RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ UCHWAŁA

SENATU RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ

z dnia 22 grudnia 2005 r.

w sprawie ustanowienia roku 2006 Rokiem Języka Polskiego

Polszczyzna łączyła w przeszłości i łączy dziś wszystkich Polaków, bez względu na miejsce zamieszkania, wiek, poglądy polityczne i wszelkie inne różnice czy odrębności. Nie ma innego dobra tak powszechnego i tak ważnego dla nas wszystkich jak język ojczysty.

Po polsku rozmawiamy, przekazujemy swoje uczucia, uczymy mówić nasze dzieci, wyznajemy wiarę, piszemy wiersze. Możemy mieć różne poglądy, zajmować różne stanowiska w wielu kwestiach, możemy się spierać, dyskutować, ale zawsze będziemy to robić po polsku i nie jest obojętne, czy będzie to język różnorodny i bogaty, piękny i poprawny, etyczny i estetyczny, czy też ubogi i prymitywny, pełen sloganów i nieporadnych sformułowań, niepotrzebnych zapożyczeń i wulgaryzmów.

Język jest podstawowym składnikiem tożsamości Polaków i dobrem kultury narodowej.

Biorąc to pod uwagę, uchwała się, co następuje:

Senat ogłasza rok 2006 Rokiem Języka Polskiego.

Senat wyraża przekonanie, że w Roku Języka Polskiego należy pokazywać polszczyznę w jej bogactwie i w całej różnorodności - od języka ogólnego do odmian regionalnych i gwar ludowych, w których często wyraża się kultura małych ojczyzn; od stylów artystycznych do wypowiedzi zawodowych i środowiskowych, od języka pokolenia najstarszego do gwary młodzieżowej.

Zdaniem Senatu - w telewizji, w radiu, na łamach prasowych należy upowszechniać wiedzę o języku, propagować dobrą polszczyznę oraz kulturę języka. To, jaka będzie polszczyzna, zależy przede wszystkim od nas samych, od naszej postawy wobec języka ojczystego; gospodarzami języka są bowiem wszyscy nim się posługujący.

W opinii Senatu ochrona i rozwijanie języka polskiego pozwoli zachować tożsamość kulturową i świadomość odrębności we wspólnej, ale przecież różnorodnej Europie. Wejście do Unii Europejskiej spowodowało, że troska o polszczyznę nabrała nowego wymiaru: nasz język stał się piątym (pod względem liczby użytkowników) językiem Unii Europejskiej i istnieje duża szansa na to, by stał się także jednym z najważniejszych języków europejskich. Powinniśmy więc nie tylko dbać o polszczyznę w kraju, lecz także upowszechniać ją poza granicami Polski.

Polszczyzna nas łączy i niech to będzie język bogaty, poprawny i piękny. Z tych względów Senat zwraca się do władz publicznych i Polaków o ochronę, otaczanie opieką i kultywowanie polszczyzny.

Uchwała podlega ogłoszeniu w Dzienniku Urzędowym Rzeczypospolitej Polskiej "Monitor Polski".

MARSZAŁEK SENATU

Bogdan BORUSEWICZ

Załącznik nr 2 – dyktando parlamentarne

Z historii najnowszej albo nawet supernowej polskiego parlamentaryzmu

Z nie najweselszymi minami, choć na ogół żwawo, krokiem chyżym, zdążali grupkami posłowie i senatorowie do sali obrad plenarnych Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Nierzadko wзираły im zza pazuchy miniksiężeczki, co poniektórzy zerkali ukradkiem na na wpół wysunięte mankiety śnieżnobiałych koszul, wyglądające tak, jakby makiem je kto przyprószył. Nie po raz pierwszy tu przecież wchodzili, jednakże jak dotąd nigdy nie postawiono przed nimi tak oryginalnego zadania. Rozglądając się niepewnie w tę i we w tę stronę, skupiali się z wolna wokół swoich liderów, którzy, nie zważając na podenerwowanie kolegów, spokojnie spoglądali znad niezapisanych kartek. Niegłośny gwar z nagłą ucichł, gdy do sali wkroczyło groźne grono nie mniej niż czterech indywiduów, nieprzekupnych, odpornych na hucpę, prośby i szlochy. Rozpoznawszy wśród nich dyktatora i weryfikatorów alias lustratorów, zadrżeli. Dyktator, pół poważny, pół uśmiechnięty, rozpoczął: „Panie i panowie, dyktuję: „Z historii najnowszej albo nawet supernowej polskiego parlamentaryzmu...”

Załącznik nr 3 – dyktanda Festiwalu Języka Polskiego

Andrzej Markowski

Z bloga drzewiarza

Nicnierobienie, niechby i wyważone, z rzadka jest chwalebne. Zżymając się, rzekłem więc na przekór sobie: „Przerzeźże przerzynarką na przestrzał milorzq̄b tuż-tuż obok tui. Znienacka i bez ceregieli ściosaj to plugastwo, co zza hibiskusa wytrzeszcza cętkowane niby-oczy. Oj, będzie to kośba, że hej! Zarazem sczyścisz chaszczę na wprost transzei i baldachogrono hortensji naprzeciw grząskiej strużki. Umaisż potem odrzwia, rozsiądziesz się popod nimi i dla relaksu stworzysz limeryk, ot, choćby taki:
Sufrażystka z Końskowoli
boogie-woogie wspak rzępoli,
myląc c-moll i As-dur, gdyż
hyca przy tym wszierz, w dal i wzwyż,
wojążując wśród bemoli.

Edward Polański

Mrzonki pożądlivych rzezimieszków w chaszczach

Stalowoszary zmierzch na rubieżach Laponii. W oberży ćwierć-Skandynaw w towarzystwie zgrai pseudowikingów rzucił w euforii: „Skarb tuż-tuż, więc na razie nie mórzmży się głodem, bom nienażarty!”. Toteż w okamgnieniu spożyli gulasz z parzonymi jarzynami, po czym chwytali wpół na wpół przerażone cud-dziewczyny. Naraz chimeryczny, hardy tubylec krzyknął: „Toż to hulaki!”. Z naprzeciwnika jego kompani spode łba spojerali na obskurnych nietutejszych, jakby rozważając, jak by ich przepędzić. Na pewno doszłoby do handryczenia się, lecz z nagłą umknęli hurkoczącym hyundaiem wzdłuż rzeczułki, przez gęsto rosnące, prawie że dojrzałe jeżyny. Zatrzymawszy się w pół drogi, półkłączeli w półmroku nad ćwierćkilometrową otchłanią. Czyżby szlak donikąd? Chuderlawy hipochondryk o wyglądzie chartaomalże nie zemdlał. Herszt ukoił go słowami: „Bez hysterii, zapewne niezadługo będziemy multimilionerami!”. Tymczasem z oddali raz po raz słyhać było szybkostrzelną trójlufkę, rżężenie, charkot. Twarz przywódcy tej kompanii zszarzała. „Niechżeż szczenę, jeśli to nie tabun angloarabów. Czyha niebezpieczeństwo!” – wrzasnął Lapończyk. Wszyscy, przerażeni nie na żarty, wrzeszcząc wniebogłosy, czmychnęli. Znienacka wychynęła służba Interpolu. Głównodowodzący huknął: „Skuć ich!”. Nasz bohater w potężnej chandrze jęknął półgębkiem: „Hart ducha nadaremny, trud poszedł wniwecz, na darmo”.

Prof. dr hab. Andrzej Markowski

Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego (informacja zbiorcza)

Sprawozdanie, którego główne tezy i wnioski są przedstawione w niniejszym tekście, a którego pełna wersja jest załącznikiem do niego, powstało jako rezultat realizacji ustawowego obowiązku Rady Języka Polskiego, zawartego w art.12, p. 2 Ustawy o języku polskim z dnia 7 października 1999 roku. Sprawozdanie (trzecie od czasu obowiązywania wspomnianej ustawy) obejmuje lata 2005-2006 i częściowo rok 2007. Opóźnienie w jego opracowaniu i publikacji wynikało z dwóch faktów. Po pierwsze: ogłoszony przez Senat RP Rok Języka Polskiego (rok 2006) trwał *de facto* do końca I kwartału 2007 roku, kiedy to został oficjalnie zakończony rozstrzygnięciem senackiego konkursu dla dziennikarzy polonijnych (koniec lutego 2007) i wydaniem obcojęzycznych wersji broszury o języku polskim (koniec marca 2007). Po drugie: na początku 2007 roku skończyła się kadencja Rady Języka Polskiego i nastąpiły wybory do RJP na nową kadencję. Nowa Rada Języka Polskiego ukształtowała się i ukonstytuowała dopiero w końcu września 2007 roku; sprawy organizacyjne wpłynęły na spowolnienie wszystkich merytorycznych prac Rady, w tym także na odbiór opracowań szczegółowych i sporządzenie opracowania ogólnego, dotyczącego języka polskiego.

W dwóch poprzednich sprawozdaniach zawarto omówienie stanu ochrony języka polskiego w różnych dziedzinach życia i w rozmaitych typach tekstów. Po przesłaniu ich do Sejmu i Senatu RP, dyskusji nad nimi w komisjach parlamentarnych i uzyskaniu zgody adresatów zostały one zebrane i opublikowane w książce „Polszczyzna publiczna początku XXI wieku”, wydanej przez RJP w roku 2007. Nie wydało się więc celowe analizowanie w obecnym sprawozdaniu tych samych dziedzin publicznej aktywności językowej, których stan ochrony został oceniony dwa czy cztery lata temu. Zmiany w języku (nawet przy obecnym, niezwykle intensywnym jego rozwoju) nie następują bowiem aż tak szybko, by w okresie kilku lat można było zaobserwować wyraźne i znaczące różnice.

Dlatego w trzecim sprawozdaniu przedmiotem obserwacji zrobiono teksty dotąd nieujęte w raportach RJP, a przy tym niezmiernie ważne dla współczesnej polszczyzny. Prezydium Rady zleciło wybitnym specjalistom opracowanie raportu o stanie języka podręczników szkolnych.

W poprzednich sprawozdaniach podkreślano zarówno to, że to właśnie szkoła powinna mieć zasadniczy wpływ na kształcenie językowe młodego pokolenia, jak i to, że poziom kultury języka dzieci i młodzieży stale się obniża. Należało więc sprawdzić, jaki poziom językowy reprezentują teksty, z którymi młodzi ludzie obowiązkowo stykają się przez kilkanaście lat nauki szkolnej. Przedmiotem analizy i refleksji uczyniono podręczniki do różnych przedmiotów (nie tylko podręczniki języka polskiego), na różnym szczeblu nauczania, także podręczniki do nauczania religii w szkole.

Autorzy opracowań szczegółowych podkreślają, że podręcznik szkolny jest jednym z najważniejszych środków komunikacji dydaktycznej. Oprócz tego, że służy przekazywaniu wiedzy z danej dziedziny, może znacznie rozwijać umiejętności i sprawności językowe ucznia. Niezwykle ważne jest to, by treść, sposób przekazania i uporządkowania komunikatów, a także ich forma językowa odpowiadały możliwościom i kompetencjom poznawczym i językowym uczniów: by język, którym podręcznik jest pisany, nie był ani zbyt łatwy, infantylny, ani zbyt trudny, hermetyczny, pełen terminów naukowych, ze zbyt skomplikowaną składnią itd. Ponadto podręcznik powinien być napisany polszczyzną staranną, gdyż wpływa w znacznym stopniu na przyzwyczajenia językowe uczniów, którzy z niego korzystają. Podręcznik nie jest bowiem książką, którą tylko się czyta; ucząc się treści w nim zawartych, uczeń przyswaja także sposób ich podania, czyli ich formę językową. Dlatego tak ważne jest, by była to polszczyzna poprawna, a nawet wzorcowa.

Nauczyciel, wybierając podręcznik, powinien zwracać także uwagę na sposób jego napisania, w tym – na poprawność językową. Niestety, praktyka wskazuje – o czym piszą autorki opracowania szczegółowego – że jest to czynnik, który rzadko kiedy wpływa na decyzję o wyborze; ważniejsze są atrakcyjne sposoby przekazania treści, szata graficzna, a przede wszystkim – cena. Pewnym utrudnieniem przy wyborze jest fakt, że MEN zatwierdziło do wyboru kilkadziesiąt (ściślej: 74) podręczników do kształcenia zintegrowanego (w klasach I – III szkoły podstawowej), ponad 300 podręczników dla klas IV – VI, ponad 500 dla gimnazjum i ponad 400 dla liceum. „Wielość podręcznikowych propozycji – pisze autorka opracowania szczegółowego – choć pozytywna z dydaktycznego punktu widzenia, rodzi niebezpieczeństwo wprowadzania do edukacji szkolnej – obok podręczników przemysłanych koncepcyjnie – książek niedostosowanych do możliwości percepcyjnych domniemyanych odbiorców”.

Szczegółowa analiza języka podręczników wybranych tak, by dawały reprezentatywną próbę, pokazała, że komunikatywność zawartych w nich tekstów jest bardzo różna; zdarzają się, niestety, książki, których autorzy posługują się językiem zbyt trudnym, na przykład

wskutek użycia zbyt długich zdań (por. np. zdanie z podręcznika dla klasy III szkoły podstawowej: *Jeśli chcesz dowiedzieć się, którą drogą Kalendarek dotrze do zaczarowanego zamku, to odszukaj zdanie, które zawiera rzeczowniki tylko rodzaju żeńskiego*; zdanie to ma 20 wyrazów, jest wielokrotnie złożone ze zdaniami podrzędnymi do kolejnych zdań, a także niepoprawny szyk zaimka *się*). Pesymistycznie brzmi uwaga badaczki, że w podręcznikach dla klas I – III szkoły podstawowej „większość autorów nie troszczy się o dostosowanie tekstu książki do adresata [...]. Czynnikiem zaburzającym rozumienie tekstu jest skomplikowane wyrażanie związków i zależności między wyrazami w wypowiedzeniu”.

Nieco lepiej wypadła analiza podręczników do klas IV–VI: wśród nich sporo jest książek dostosowanych językowo do możliwości uczniów. Ciekawe, że w niektórych podręcznikach do języka polskiego dla gimnazjum autorzy posługują się językiem i stylem odpowiednim dla uczniów VI klasy szkoły podstawowej, „nie dbając o adresata – ucznia, którego język w czasie nauki ma się rozwijać”. Dość liczne są jednak podręczniki gimnazjalne, w których zamieszczono teksty o znacznym stopniu skomplikowania. Na szczęście są i takie podręczniki, których autorzy, wedle ustaleń badaczki, wykazują troskę o ucznia, umieszczając teksty dostosowane do jego możliwości percepcyjnych, a także takie, które pozwalają na systematyczny rozwój jego języka. Dotyczy to zarówno podręczników języka polskiego, jak i np. biologii i historii.

Pewne zastrzeżenia budzi też ukształtowanie językowe znanej serii gimnazjalnych podręczników katechetycznych. „Struktura i liczba wypowiedzi najdłuższych znacznie przekracza normy tekstowe, które uczeń jest zdolny zrozumieć i objąć pamięcią bezpośrednią. Jest to składnia interpretująca, o dużym współczynniku intelektualnym, oddającym tok rozumowania przyczynowo-skutkowego. W wielu jednostkach lekcyjnych – wskutek kumulacji wypowiedzi nazbyt rozbudowanych – występują zaburzenia pod względem ich czytelności. W wielu fragmentach tego podręcznika wskaźnik trudności składniowej jest wielokrotnie (najwięcej 10-krotnie) przekroczony ponad górną granicę normy” – piszą autorzy opracowania szczegółowego. Tymczasem autorzy opracowań programowych i teoretyczno-metodycznych stawiają podręcznikowi religii inne wymagania: język wyjaśnień teologiczno-religijnych winien być żywy i bogaty, „nieprzeteologizowany”, powinien odnosić się do doświadczeń życiowych ucznia, a liczba zdań opisowych i wyjaśniających skorelowana w taki sposób, by drugi typ zdań nie przeważał nad pierwszym.

Zróżnicowane są także oceny podręczników licealnych do różnych przedmiotów. Jedne (np. do historii literatury i do historii), posługują się językiem komunikatywnym i dostosowanym do możliwości uczniów, drugie (np. inny do historii literatury, do biologii) są zdecydowanie

za trudne w odbiorze, choćby przez to, że zawierają wiele terminów specjalistycznych. Ten nadmiar terminologii niepokoi, zwłaszcza wówczas gdy terminy odpowiedniej dyscypliny pojawiają się tylko raz w tekście informacyjnym i nie są utrwalane przez wielokrotne powtarzanie (np. w poleceniach do ćwiczeń). Na aprobatę zasługuje natomiast to, że w większości podręczników dla gimnazjum i liceum na końcu książek pojawiają się słowniczki objaśniające terminy lub indeksy terminów.

Innego typu uwag dostarcza analiza definicji terminów religijnych, zawartych w podręcznikach do tego przedmiotu. Autorzy opracowania szczegółowego zauważają różnego typu uchybienia w definiowaniu pojęć religijnych: definicje bywają nietrafne merytorycznie, są także takie, które odznaczają się zawilnością i przez to są mało komunikatywne (np. *królestwo Boże* – ‘całość darów i praw składających się na zbawcze działanie Jezusa Chrystusa na rzecz ludzi, swoją pełnię osiągnie ono w niebie’). Zdarza się posługiwanie w definicjach utartymi określeniami (np. *grzech* – ‘odrzućcie miłości’, ‘zagubienie Boga’), a pseudopoetyckość i nieudana metaforyczność niektórych sformułowań prowadzi do powstawania klisz słownych, komunałów i frazesów (*Czy widzisz możliwości wspólnej drogi z Jezusem na górę szczęścia?*). Niekiedy definicje zawierają też słowa zbyt trudne, bo erudycyjne lub archaiczne (np. *odzienie, wieczerza, niepokalanie poczęta*).

Pouczające jest zestawienie języka podręczników z językiem wypracowań uczniów, którzy z tych podręczników korzystają. To, że tzw. indeks czytelności tekstów pisanych przez dzieci i młodzież jest zawsze niższy od wskaźników tekstów dla nich przeznaczonych, jest stanem właściwym (Autorzy podręczników nie mogą zaniżać poziomu tych tekstów do poziomu tekstów uczniów, przeciwnie – powinni tak je tworzyć, by wpływały na rozwijanie języka uczniów). Niepokojące jest natomiast to, że współczesna „młodzież posługuje się językiem pisany na dużo niższym poziomie niż ich rówieśnicy z lat 80. i 90. XX wieku”, a „największą różnicę obserwuje się w ostatniej klasie szkoły średniej”. Wydaje się, że odpowiednie redagowanie podręczników, tak by zachęcać uczniów do ich uważnego czytania (przyczyn obniżenia sprawności językowej dopatruje się przede wszystkim w panującej obecnie dominacji kultury obrazu nad kulturą słowa), może ten stan zmienić.

Język podręczników jest kształtowany także przez sposób zwracania się autora do czytelników. Można tu zauważyć rozmaite strategie: czasem (zwłaszcza w podręcznikach dla klas młodszych) autor wchodzi w rolę przewodnika po danej dziedzinie i „starszego partnera” ucznia, co wpływa na używanie zrozumiałych dla odbiorcy form narracji i poleceń (np. *Poznajemy nowe słowa... Spróbujmy to przekształcić... Możesz przedstawić graficznie... Nie jest to łatwe, ale z pewnością Ci się uda...*). Bezpośrednie zwroty do odbiorcy występują także

wówczas, gdy autor przyjmuje strategię mentora (np. *Podsumujmy... Sprawdź... Napisz wypracowanie ukazujące ostateczny triumf Chrystusa i jego wiernych*).

W podręcznikach do gimnazjum i liceum nasila się niejednorodność stylistyczna tekstów podręczników. Obok sformułowań w 1. osobie l. mnogiej (*Zapraszamy do podejmowania zagadnień trudniejszych*) i sugerujących identyfikowanie się z odbiorcą (*Na zdjęciu widzimy...*) pojawiają się formy bezosobowe (*Gwiazdką zaznaczono...*). Rażą formy zbyt napuszone, a przy tym wielosłowne i sztapowe (*Trzeba zmieniać sposób kształcenia młodzieży, by przyszłe pokolenia nie bały się brać swój los we własne ręce, były bardziej rzutkie i przedsiębiorcze, uczy wewnętrznej dyscypliny, wytrwałości, szacunku dla różnorodności; Czy odkrywasz w sobie pragnienie osiągnięcia niekończącego się szczęśliwego życia? Czy potrafisz patrzeć na własne plany, zamiary, dążenia w świetle obietnicy złożonej ludziom przez Zmartwychwstałego Chrystusa o ich zmartwychwstaniu?*). Jednocześnie „w przeważającej większości podręczników wszystkich przedmiotów dla szkół ponadgimnazjalnych dominuje suchy, odpersonalizowany przekaz informacji, utrzymany w stylu zbliżonym do naukowego, z nagromadzeniem pojęć i terminów, uwikłanych w wypowiedzenia wielokrotnie złożone, przekaz taki jest mało przystępny dla młodego odbiorcy” – podsumowują autorki opracowania szczegółowego.

Niepokojące jest to, że w podręcznikach szkolnych zdarzają się błędy językowe. Błędy ortograficzne czy nawet interpunkcyjne można przynajmniej częściowo tłumaczyć niestarannością korekty. Błędy gramatyczne czy leksykalne (np. *choroba Heine-Medina*, zamiast *choroba Heinego-Medina*, brak odmiany nazwiska *Kolbe*, sformułowania takie jak: *Lasy są w stanie spełniać rolę czyściciela powietrza*, zamiast *Lasy mogą być środowiskiem oczyszczającym powietrze; zabezpieczenie osobistych kontaktów z Bogiem* zamiast *zagwarantowanie, zapewnienie*) świadczą natomiast o niepełnym opanowaniu normy współczesnej polszczyzny przez niektórych autorów. Dążność do atrakcyjności za wszelką cenę powoduje niekiedy stosowanie tytułów, zawierających wyszukane metafory (np. *W hipermarkecie idei; Etykieta z cerami na łokciach*). Zdarzają się także sformułowania niezamierzenie humorystyczne (np. *Podczas wyścigów gęsto sypał się trup koński i ludzki; Funkcję hetery podkreślał jej strój roboczy – nagość*).

Ogólna ocena języka podręczników szkolnych, zawarta w raportach szczegółowych, jest zróżnicowana. Lepiej wypadły w niej podręczniki do nauczania religii w szkole, które są – w całościowym oglądzie – raczej poprawne językowo. „Zdania są przeważnie gramatycznie poprawne, choć zauważono błędy i usterki leksykalne (szczególnie w dziedzinie słownictwa religijnego, definiowania terminów dotyczących życia religijnego i kościelnego) oraz błędy

składniowe (zbyt skomplikowana składnia zdań wielokrotnie złożonych, mogąca w znacznym stopniu utrudnić lub nawet uniemożliwić odbiór treści przez ucznia). Pojawiły się również nieprawidłowe zapisy ortograficzne i interpunkcyjne, z których wiele jest efektem niestarannej i niekonsekwentnej redakcji oraz korekty tych tekstów, wymagającej poprawy w następnych wydaniach”. „Jednak najpilniejsza potrzeba – jak piszą autorzy raportu szczegółowego – wiąże się z koniecznością zmian w obrębie sposobu i zakresu definiowania pojęć religijnych. Konstatację tę potwierdzają m.in. badania ankietowe wśród młodzieży, dotyczące rozumienia terminów teologicznych występujących w podręcznikach. Pokazują one niepełne rozumienie tych terminów, intuicyjne podawanie znaczeń, [...] posługiwanie się frazesami, niepełne definicje synonimiczne. Nierozumienie nawet najbardziej znanych pojęć wskazuje na niepełne przyswojenie materiału zawartego w podręcznikach”.

Wiele różnych szczegółowych zastrzeżeń budzi język i komunikatywność innych podręczników szkolnych, co zostało w największym skrócie pokazane powyżej. Ważne są więc końcowe wnioski raportu szczegółowego:

„Od autorów podręczników oczekuje się nie tylko rzetelnej wiedzy merytorycznej i kompetencji dydaktycznej, ale także kompetencji językowej, gwarantującej poprawność i komunikatywność przekazu treści w książce dla ucznia. Podręczniki powinni pisać autorzy dobrze zorientowani w fazach rozwoju językowego ucznia, mający dłuższy kontakt ze szkołą i znający zasady postępowania dydaktycznego.

Można by postulować, żeby podręczniki powstawały w zespołach, w których skład wchodziłoby znawcy danej dziedziny wiedzy, dydaktycy (nauczyciele praktycy) oraz psycholingwiści (jako konsultanci i doradcy).

Istotna rola przypada podręcznikom języka ojczystego, którego podstawową funkcję stanowi wspomaganie ucznia w jego wszechstronnym rozwoju osobowym – rozwijanie języka osobniczego i kształcenie sprawności językowej umożliwia uczenie się każdego przedmiotu. W podręcznikach języka polskiego nieodzowne są więc ćwiczenia kształcące sprawność komunikacyjną (nadawczą i odbiorczą) oraz ćwiczenia z zakresu kultury języka, stylistyki i wskazówki poprawnościowe.

Uważamy, że zachodzi potrzeba zmodyfikowania przez MEN procedury kwalifikowania podręczników do użytku szkolnego. Należałoby przede wszystkim uszczegółowić kryteria oceny podręczników (merytoryczne, dydaktyczne i językowe). Zadaniem rzeczoznawcy dydaktycznego i językowego byłoby nie tylko wyknięcie autorowi błędów i nieścisłości, ale też ocena stopnia czytelności (komunikatywności) tekstu podręcznika – i to zarówno komponentu informacyjnego, jak i operacyjnego (poleceń, pytań, ćwiczeń”).

Raporty szczegółowe dotyczące języka podręczników szkolnych okazały się bardzo pożyteczne i przyniosły wiele wniosków, których wdrożenie powinno stać się jak najszybciej przedmiotem troski Ministerstwa Edukacji Narodowej. Dlatego Rada Języka Polskiego zwraca się z prośbą do Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej o zgodę na przekazanie tej części sprawozdania ze stanu ochrony języka polskiego w latach 2005-2006 kierownictwu MEN.

* * *

Integralną częścią sprawozdania RJP o stanie ochrony języka polskiego w latach 2005 – 2006 jest obszerne omówienie, zawierające sprawozdanie szczegółowe z obchodów Roku Języka Polskiego. Odsyłając do tego, bogato udokumentowanego tekstu, przypomnijmy w tym miejscu tylko najważniejsze fakty i dane dotyczące tego wydarzenia.

22 grudnia 2005 r. Senat Rzeczypospolitej Polskiej jednogłośnie (89 głosami) przyjął – z inicjatywy sen. Krystyny Bochenek – **uchwałę o ustanowieniu roku 2006 Rokiem Języka Polskiego**. Głównym organizatorem Roku został Senat RP, a głównym współorganizatorem – Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN. Ważną rolę odegrały również akademickie ośrodki naukowe, szkoły wszystkich szczebli oraz wydawnictwa, a także – media.

Za najważniejsze przedsięwzięcia Senatu RP w Roku Języka Polskiego należy uznać:

- **zorganizowanie „dyktanda parlamentarnego”** (21 II 2006 r.), w którym wzięli udział przedstawiciele wszystkich klubów parlamentarnych. Wydarzenie to było jednocześnie uroczystą inauguracją Roku Języka Polskiego;
- zorganizowanie w siedzibie Senatu wystawy „Nobilitacje” poświęconą polskim laureatom Nagrody Nobla;
- **zorganizowanie konferencji „Język polskiej legislacji, czyli zrozumiałość przekazu a stosowanie prawa”** ;
- zorganizowanie Internetowego Konkursu Językowego dla Młodzieży oraz konkursu dla dziennikarzy polonijnych „Moja ojczyzna to język polski”;
- **zorganizowanie konferencji z udziałem polityków i językoznawców, podczas której przedstawiono „Krótki raport o języku polityków początku XXI wieku”**. Konferencja odbyła się 20 II 2007 r. i stanowiła ostatnią imprezę Roku Języka Polskiego.

We wszystkich tych przedsięwzięciach aktywnie uczestniczyli – jako współorganizatorzy, referenci i jurorzy – członkowie Rady Języka Polskiego, m.in. prof. prof. Andrzej Markowski, Jerzy Bralczyk, Walery Pisarek, Edward Polański, Maciej Zieliński, dr Katarzyna Kłosińska.

Należy jednak podkreślić, że w Roku Języka Polskiego różnorodne imprezy zorganizował nie tylko Senat RP. **Poniżej wymieniamy inne przedsięwzięcia**, przede wszystkim te, które odbyły się z inicjatywy, przy współudziale bądź pod patronatem Rady Języka Polskiego.

1. Festiwal Języka Polskiego – było to niewątpliwie najbardziej spektakularne przedsięwzięcie Roku Języka Polskiego. Współtworzyły go dwie imprezy: konkurs ma Mówcę Znakomitego oraz ogólnopolskie Dyktando. Organizatorem Festiwalu było Miasto Katowice, współorganizatorami: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Urząd Marszałkowski w Katowicach, Polskie Radio SA, Polskie Radio Katowice SA; realizatorem: Instytucja Kultury „Estrada Śląska”, partnerami: Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN, Przedsiębiorstwo Widowiskowo-Sportowe „Spodek”, Polski Instytut Sztuki Filmowej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydawnictwo Naukowe PWN, IKER; patronat medialny sprawowały: Gazeta Wyborcza, Gazeta.pl, Program I Telewizji Polskiej. Celem konkursu „Mówca Znakomity” było wyłonienie osoby niepublicznej, mającej umiejętność pięknego, sprawnego i mądrego mówienia. Zasadniczą częścią Festiwalu Języka Polskiego było ogólnopolskie Dyktando. Autorem tekstu dla dorosłych uczestników był prof. Andrzej Markowski; tekst dla młodzieży do lat 16 napisał prof. Edward Polański. Dyktando pisało kilka tysięcy osób. W imprezie uczestniczyli także znani aktorzy, którzy walczyli o nagrodę „Rola Życia”. Media aktywnie uczestniczyły również nie tylko w relacjonowaniu Festiwalu Języka Polskiego, ale także w przygotowaniach do niego. 14 X 2006 r. I Program TVP, a także wszystkie stacje Polskiego Radia nadawały relacje z katowickiego Spodka, gdzie się odbywało ogólnopolskie dyktando.

2. Festiwal Poezji i Muzyki „Uroda słowa”, (9-15 X 2006 r. w Krakowie i Warszawie). Wydarzenia festiwalowe to spektakle poetyckie, koncerty, panel „Upadek polszczyzny?”, sesja poświęcona twórczości C.K. Norwida, konkurs pisanie listów – dla młodzieży, zorganizowany przez Poczta Polską, warsztaty teatralne – dla uczniów gimnazjów i liceów. Jednym z elementów festiwalu było sluchowisko „O polska, szeleszcząca mowa”, wyreżyserowane przez Krzysztofa Zaleskiego i nagrane dla Teatru Polskiego Radia. Znani aktorzy (m.in. Olga Sawicka, Zbigniew Zapasiewicz, Krzysztof Wakuliński) czytali fragmenty mistrzowskich językowo utworów poetyckich; w rolę narratora, przewodnika po polszczyźnie, wcielił się prof. A. Markowski.

3. „Na etykietach – po polsku” Rada Języka Polskiego zwróciła się do różnych instytucji z propozycją współpracy przy propagowaniu idei, by – zgodnie z *Ustawą o języku polskim* – oznaczenia towarów zawierały informację w języku polskim. Efektem akcji było m.in. umieszczenie przez portal Onet.pl na swoich stronach odpowiedniej ulotki informacyjnej, a

Program 3. Polskiego Radia w dniach 20-24 II 2006 r. w audycji „Zapraszamy do Trójki” zajął się omówieniem tego zagadnienia.

4. Z inicjatywy swojej Komisji Dydaktycznej w lutym 2006 r. Rada zaproponowała wszystkim kuratoriom oświaty współpracę przy organizacji **konkursu „Czy znasz język ojczysty”**. Kuratoria rozesłały informację o tym do szkół; odzew był niespodziewanie duży – nadeszło **ponad 300 zgłoszeń**. Formy konkursu były bardzo różne: od dyktand i quizów po ścieżki tematyczne, a nawet dwuletnie projekty edukacyjne. Wiele szkół nadesłało do Rady sprawozdania z przebiegu konkursu, nierzadko bardzo szczegółowe, w formie kronik bądź albumów, z dokumentacją fotograficzną, wzorami dyplomów itd. **Działania podjęte przez polskie szkoły w związku z konkursem „Czy znasz język ojczysty” należy uznać za jedno z najcenniejszych wydarzeń Roku Języka Polskiego.**

5. Ponadto zorganizowano wiele innych imprez, konkursów recytatorskich, konkursów językowych (wszystkie pod patronatem Rady Języka Polskiego), np. :

- ogólnopolski konkurs językowy **„Z poprawną polszczyzną na co dzień”** (organizator: Centrum Edukacji Humanistycznej „Logos”)
- **Konkurs Ładnego Pisania** (organizator: firma Sanford);
- konkurs **„Polszczyzna mojego regionu”**, kierowany do uczniów gimnazjów i liceów (organizator: Wydawnictwo Naukowe PWN);
- **XI Tydzień Kultury Języka Polskiego** (organizator: Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Katowicach);
- **VIII Ogólnopolski Konkurs Krasomówczy im. Wojciecha Korfanteo** dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. (organizator: Bractwo Oświatowe Związku Górnośląskiego i Stowarzyszenie Nauczycieli Polonistów w Krakowie);
- **Międzyszkolny Konkurs Recytatorski Poezji Religijnej im. Jana Pawła II** (organizator: VIII LO w Katowicach);
- **X Konkurs „Mówimy Gwarą”** (organizator: Zespół Szkół im. ks. Teodora Kurpisza w Bukówcu Górnym);
- konkurs recytacji w gwarze śląskiej **„Śląska Ojczyzna Polszczyzna”** (organizator: IV LO im. Marii Skłodowskiej-Curie w Chorzowie);
- **konkurs recytatorski w gwarze śląskiej „Śląska Ojczyzna Polszczyzna”** (organizator: Miejska Biblioteka Publiczna w Mysłowicach);
- konkurs **„Z Norwidem ku poprawnej polszczyźnie”** (organizator: Zespół Szkół im. Norwida w Częstochowie);

– **Gminny Konkurs Ortograficzny o tytuł Mistrza Ortografii Ziemi Pszczyńskiej** (organizator: Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Goczałkowicach).

6. W Roku Języka Polskiego odbyło się także wiele konferencji naukowych, które były poświęcone zjawiskom współczesnej polszczyzny, np. **„Mówić poprawnie... Zasady wymowy polskiej”** (organizatorzy: Komisja Kultury Żywego Słowa RJP, Instytut Filologii Polskiej i Instytut Językoznawstwa UAM, Wyższa Szkoła Języków Obcych), **„Wokół polszczyzny dawnej i obecnej”** (organizatorzy: Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku); **„Język polski dziś i w przyszłości”** (organizator: Wydział Filologiczny UWr); **„Polszczyzna biblijna – między tradycją a współczesnością”** (organizator: Komisja Języka Religijnego RJP); Ogólnopolska Konferencja Onomastyczna „Nowe nazwy własne” (organizatorzy: Instytut Języka Polskiego PAN i Komitet Językoznawstwa PAN).

7. Pracownicy naukowcy, w tym członkowie RJP, wygłosili wiele odczytów o współczesnej polszczyźnie dla nauczycieli (zwykle organizatorami były ODN-y) i uczniów szkół ponadpodstawowych w różnych miastach (także tych mniejszych) Polski.

8. Członkowie RJP przeprowadzili 6 sesji szkoleniowych (jedno- i dwudniowych) dla polskich tłumaczy Unii Europejskiej w Luksemburgu i 2 dwudniowe sesje szkoleniowe dla tłumaczy UE w Brukseli).

9. **Zasięg europejski** ma kolejne przedsięwzięcie Rady Języka Polskiego, zorganizowane z okazji Roku Języka Polskiego: **opracowanie broszury pt. „Język polski”**, zawierającej podstawowe informacje o naszym języku (jego pochodzeniu, rozwoju, problemach onomastycznych, leksykalnych, gramatycznych i ortograficznych), podane w przystępny sposób. Broszura została przetłumaczona na języki Unii Europejskiej (19 przekładów – broszurę przygotowano przed włączeniem do UE Bułgarii i Rumunii), opublikowana i obecnie jest dystrybuowana wśród najważniejszych instytucji europejskich (za pośrednictwem odpowiednich instytucji polskich). Jest to pierwsze w historii wydawnictwo popularne, informujące we wszystkich językach Unii Europejskiej o najważniejszych cechach języka polskiego. Ma ono na celu promocję polszczyzny w zjednoczonej Europie, przede wszystkim przez rozpoznawanie określonych tekstów jako polskich (np. nazwisk, nazw geograficznych, nazw instytucji itp.). Zdaniem specjalistów od PR jest to ważny element upowszechniania obecności Polski w Europie. Autorem broszury jest prof. Walery Pisarek, autorzy tłumaczeń to pracownicy naukowcy (w większości), specjaliści obcych filologii, nierzadko obcokrajowcy bądź zawodowi tłumacze.

10. Pokłosem Roku Języka Polskiego jest także **wystąpienie** przez środowiska językoznawcze (reprezentowane przez Komitet Językoznawstwa PAN) **z wnioskiem** do Ministra Edukacji i Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego) **o rozpoczęcie dwóch długofalowych przedsięwzięć naukowych o fundamentalnym znaczeniu** dla opisu języka polskiego, przez ustanowienie dwu projektów zamawianych: *Akademickiego słownika współczesnej polszczyzny* i *Narodowego korpusu języka polskiego*. W realizację tych przedsięwzięć naukowych są zaangażowani najwybitniejsi językoznawcy polscy wielu środowisk uniwersyteckich i akademijnych.

Rok Języka Polskiego rozbudził zainteresowanie językiem ojczystym w różnych kręgach polskiego społeczeństwa; najważniejsze wydaje się to, że udało się propagowanie zagadnień kulturalnojęzykowych w szkołach i zainteresowanie nimi dzieci i młodzieży. Ważne było również zainteresowanie mediów kwestiami językowymi, co pomogło dotrzeć do wielu Polaków: widzów telewizyjnych i słuchaczy radia.

Dodatek:

Prof. dr hab. Walery Pisarek

Honorowy Przewodniczący Rady Języka Polskiego

Przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk

Legislacyjna działalność Sejmu i Senatu w dziedzinach związanych z ochroną języka polskiego w latach 2005-2006

(skrót)

Sprawy języka polskiego w latach 2005-2007 rzadziej dochodziły do głosu w debatach sejmowych niż w poprzednich dwóch kadencjach. W trzeciej kadencji w obradach plenarnych pojawiły się w 117 wystąpieniach, w czwartej – w 108, w piątej (prawda, że o połowę

krótszej) – tylko w 27. W tych ostatnich dominowały trzy wątki: krytyka tłumaczeń dokumentów unijnych na język polski, apele o intensyfikację promocji języka polskiego za granicą oraz troska o losy dzieci z polsko-niemieckich małżeństw mieszanych w Niemczech.

Jeśli chodzi o prawne aspekty polityki językowej w Polsce, na lata 2005-2006 przypadł nie tylko proklamowany przez Senat RP Rok Języka Polskiego, ale także trzy istotne fakty legislacyjne.

Pierwszy z nich to uchwalona przez Sejm IV kadencji, z dawna oczekiwana, ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 6 stycznia 2005 r. W jej następstwie artykułowi 2, p. 2 ustawy o języku polskim nadano brzmienie: „[Ustawa nie narusza] praw mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym.”⁴⁷ Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych **zakończyła sześćdziesięcioletni okres wyłączności języka polskiego** jako języka urzędowania władz samorządowych i terenowych organów administracji publicznej w Rzeczypospolitej Polskiej.

Fakt drugi to ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, która skreślając słowa „w państwowych i niepaństwowych szkołach wyższych” w art. 9 ustawy o języku polskim, **zwolniła te placówki z obowiązku używania języka polskiego** jako języka nauczania i języka egzaminów.

Fakt trzeci to wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 13 września 2005 r. uznający, że art. 8 ust. 2 i 3 ustawy o języku polskim w brzmieniu nadanym im przez ustawę z dnia 2 kwietnia 2004 jest niezgodny z Konstytucją i traci moc obowiązującą z dniem 30 czerwca 2006 r. W końcowej partii uzasadnienia tego wyroku czytamy: „Dotychczasowe regulacje zawarte w przepisach uznanych za niezgodne z Konstytucją należy poddać nowelizacji, uwzględniającej wskazane w uzasadnieniu wyroku kryteria oceny, które zostały sformułowane na podstawie art. 32 i art. 76 Konstytucji. Należy podkreślić, że brak interwencji ustawodawczej będzie równoznaczny z niewykonaniem wyroku Trybunału Konstytucyjnego, a w konsekwencji stan, który zaistniałby po 30 czerwca 2006 r. musiałby być oceniony również jako naruszający Konstytucję.” Niestety, w znanej nam dokumentacji działalności Sejmu RP brak świadectwa, by jakiegokolwiek czynności w tym zakresie zostały podjęte. Tym samym już półtora roku mamy wedle określenia Trybunału Konstytucyjnego **stan „naruszający Konstytucję”**.

Zaistniałą sytuację przynajmniej częściowo tłumaczy (co nie znaczy, że usprawiedliwia) układ zdarzeń w czasie:

⁴⁷ Podkreślona została dodana fraza.

1) z wnioskiem o zbadanie konstytucyjności art. 8 znowelizowanej ustawy o języku polskim wystąpiła grupa posłów IV do Sejmu kadencji 20 października 2004 r.

2) Wybory do Sejmu V kadencji odbyły się 25 września 2005.

3) Trybunał Konstytucyjny ogłosił swoją sentencję 28 września 2005 r., a więc trzy dni po wyborach.

Można mieć nadzieję, że Sejm VI kadencji upora się z wypełnieniem wyroku Trybunału Konstytucyjnego.