

**Agnieszka Rypel**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
Bydgoszcz

## **Wychowanie językowe a funkcja wychowawcza podręcznika – na przykładzie wybranych podręczników do języka polskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej**

Nieodłączną cechą ludzkiego przeżywania świata jest wartościowanie. Jak zauważa Anna Pajdzińska *człowiek nie tylko postrzega przedmioty i stany rzeczy, lecz także je odczuwa i osądza jako dobre, złe lub znajdujące się w jakimś punkcie skali między dobrym i złym. Aspekty owych wartościowań bywają różne: moralny, intelektualny, pragmatyczny, estetyczny itd. Bogactwu sądów o wartościach odpowiada różnorodność środków językowych służących do zwerbalizowania tych ocen* (Pajdzińska 1991, 15). Są to nie tylko słowa nazywające wprost to, co „dobre” lub „złe”, ale także całe klasy wyrazów o negatywnych i pozytywnych nacechowaniach wartościujących uzyskanych dzięki stosowaniu np. odpowiednich sufiksów oraz takie wyrazy, jak „wróg” czy „przyjaciół” o treściach opisowych, z którymi łączą się nie mające wykładników morfologicznych treści wartościujące pozytywnie lub negatywnie.

### **1. Wychowanie językowe i wychowanie poprzez język**

Odejście od tradycyjnego nauczania gramatyki w stronę kształtowania zachowań językowo-komunikacyjnych sprawiło, że ta aksjologiczna funkcja języka polegająca na *przypisywaniu różnym obiektom, przedmiotom, bytom intencjonalnym, itd. określonych znaków aksjologicznych* (Zgółka 1995, 71) znalazła się także w kręgu zainteresowań językoznawców i dydaktyków zajmujących się kształceniem językowym dzieci i młodzieży. Podjęli oni niezwykle ważną kwestię wychowania językowego i wychowania poprzez język<sup>1</sup>. Na kwestie tę należy spojrzeć nie tylko z punktu widzenia etykiety językowej, ale także etyki słowa i kultury

---

<sup>1</sup> Problematykę tę podejmują także [w:] A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007, s. 62-65.

języka. Wychowania językowego nie można bowiem ograniczać wyłącznie do wskazywania, jak w oparciu o socjolingwistyczne rozpoznawanie sytuacji komunikacyjnej dostosować swoją wypowiedź do pozycji, płci czy w. odbiorcy i jakimi środkami językowymi posłużyć się, aby sprostać kulturowym wzorcom grzeczności. Należy także wskazać na język jako wartość, by docenić go zarówno jako środek komunikacji, jak i element tożsamości narodowej i kulturowej. Kształtowanie świata wartości młodego człowieka, to przecież także uwrażliwianie go na język, który wyraża treści aksjologiczne i umożliwia osobowy kontakt z nadawcą – czy to z poetą, pisarzem, czy najbardziej codziennym rozmówcą. Dzięki wychowaniu językowemu uczeń uświadamia sobie, że słowo ma w sobie ogromną moc sprawczą, może przynosić radość, dźwigać z upadku, wspomagać, koić, może również niszczyć życie społeczne wulgarnością i nienawiścią. Tak więc praca nad systemem wartości młodych ludzi to także praca nad kulturą i etyką słowa tak, aby dojrzewaniu aksjologicznemu ludzkiego wnętrza towarzyszyła dojrzałość interakcji językowych (por. Puzynina 1997, 267).

Tak pojętemu wychowaniu językowemu sprzyja wpisana we współczesną praktykę edukacyjną podmiotowość ucznia i nauczyciela. Spoiwem etyki mówienia jest bowiem idea personalizmu, *jako najprostsze, najbardziej fundamentalne założenie, że zarówno etyka, jak i mówienie są zawsze czyjeś wobec kogoś* (Patrzalek 1998, 141). Podmiotowe, a nie instrumentalne traktowanie partnera dialogu zakłada szanowanie słuchacza bądź czytelnika, uwzględnianie wszelkich jego przyzwyczajzeń i poglądów, chęć zrozumienia jego zasad życiowych, uwarunkowanych przez szczerą intencję nadawcy tekstu i brak podejrzliwości ze strony odbiorcy.

Dzięki pracy nad kulturą wypowiedzi z abstrakcyjnej płaszczyzny kodu przechodzi się w szkole na płaszczyznę konkretnych aktów mowy. Nauczanie sytuacyjne pozwala na praktyczne analizowanie przez uczniów warunków fortuneści poszczególnych aktów mowy. W kontekście wychowania językowego najistotniejsza wydaje się tu zasada współpracy rozmówców, którą Grice ujął w formułę: *twoja wypowiedź winna wnosić do konwersacji taki wkład, jakiego się oczekuje na danym etapie z punktu widzenia wymiany zdań, w której uczestniczysz*. Na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza jedna z precyzujących tę zasadę maksym, a mianowicie maksyma jakości: *nie wygłaszaj świadomie poglądów fałszywych i nieuzasadnionych* (Patrzalek 1998, 147-148). Warto bowiem uświadomić uczniom, że problematyka kłamstwa i prawdy jest bardzo złożona. J. Puzynina i A. Pajdzińska zauważają, że chociaż w świadomości potocznej wypowiedzianie zdań fałszywych wiąże się ze sprzeniewierzeniem się zasadom komunikacji międzyludzkiej i na ogół informacja prawdziwa jest wartościowana dodatnio, to na obraz całego aktu mowy wpływają jeszcze inne czynniki: *sposób przekazania prawdy, pobudki, z jakich działa nadawca, a przede wszystkim wola odbiorcy usłyszenia prawdy. Od samej prawdomówności istotniejsza okazuje się postawa mówiącego: to, czy nie działa on niedelikatnie, a nawet brutalnie, czy nie kieruje nim egoizm, czy zdolny jest do współdziałania, współczucia, do zrozumienia partnera, podtrzymania go na duchu* (Puzynina, Pajdzińska 1996, 37).

Wychowanie językowe jest możliwe dzięki odpowiednio zintegrowanemu ujmowaniu zjawisk językowych. Przykładem takiego ujęcia jest czterozadaniowy model kształcenia językowego T. Patrzalka. Zadania tego modelu dotyczą różnych płaszczyzn języka, a więc: teoretycznego opisywania struktury języka (*co?*), wyjaśniania użytecznych funkcji elementów struktury języka (*po co?*), wykorzystywania języka zgodnie z normami, poprawnościową i estetyczną (*jak poprawnie i ładnie?*) oraz posługiwania się językiem zgodnie z etyką mówienia (*jak uczciwie?*) (Patrzalek 1995, 78).

Zadania funkcjonalne i normatywne rozwijają kompetencję językową i komunikacyjną. Realizowanie zadań etycznych służy natomiast kształtowaniu się kompetencji aksjologicznej, stanowiącej podstawę zarówno myślenia o wartościach, jak i działania w odniesieniu do świata wartości, odzwierciedlonego w gramatyce i słowniku. Ten typ kompetencji kształtuje się w toku dyskursu aksjologicznego, stanowiącego część dyskursu edukacyjnego. Stanowią go zarówno wypowiedzi na temat wartości, jak i teksty powstałe w wyniku komunikowania treści wartościujących. Przedmiotem dyskursu aksjologicznego mogą być zatem teksty literackie i inne teksty kultury oraz te wypowiedzi, które pozwalają na badanie języka wartości oraz językowych sposobów wartościowania.

Kształtowanie kompetencji aksjologicznej nie ogranicza się wyłącznie do poznawania odpowiedniego słownictwa. Ważne jest także uświadamianie uczniom, że każdy poziom języka ma nie tylko swoje znaczenie i określoną funkcję, ale także pewien potencjał aksjologiczny. Na kwestie te zwróciła uwagę M. Nagajowa, przypisując aspekt aksjologiczny wybranym składnikom szkolnej nauki o języku. W swoim poradniku metodycznym dla nauczycieli języka polskiego uwzględniła aksjologiczną analizę: części mowy, budowy słowotwórczej wyrazów, wybranych zagadnień składniowych, interpunkcyjnych oraz relacji semantycznych między wyrazami. Zwróciła także uwagę na wartościowanie we frazeologizmach, przysłówkach i rymowankach oraz na wyrażanie ocen w poszczególnych formach szkolnych wypowiedzi pisemnych, np. charakterystyce, opisie postaci, recenzji oraz w takich gatunkach mowy, jak np. pochwała, plotka, komplement (Nagajowa 1994, 120-124).

## 2. Funkcja wychowawcza podręcznika do nauki o języku

Szczególne znaczenie wychowania językowego polega na tym, że nadaje ono głębszy wymiar kształceniu porozumiewania się. Na jakość tego kształcenia niewątpliwie największy wpływ ma postawa nauczyciela i nastawienie uczniów, niemniej jednak warto zastanowić się nad tym, jak podręcznik szkolny, będący nadal dominującym środkiem nauczania, może wspierać wychowanie językowe.

Wszyscy uczeni zajmujący się problematyką podręcznika (począwszy od R. Ingardena i Z. Mysłakowskiego) wychodzą z założenia, że podręcznik szkolny jako środek dydaktyczny i ważne narzędzie pracy ucznia i nauczyciela powinien spełniać przypisane mu funkcje dydaktyczne. Brak jednak zgodności co do liczby i jakości zadań dydaktycznych wyznaczonych podręcznikowi. Najwięcej kontrowersji zdaje się wzbudzać wychowawcza funkcja podręcznika.

Pierwsi badacze, którzy już w okresie międzywojennym podejmowali problem zadań książek szkolnych, nie dostrzegali potrzeby pełnienia przez nie funkcji wychowawczej (Mysłakowski 1936; Ingarden 1939). W badaniach powojennych nie uwzględnili jej także ani K. Lech (1964), ani W. Okoń (1966), czy Cz. Kupisiewicz (1973). Konieczność jej istnienia postulował natomiast L. Leja, według którego *podstawę do określenia funkcji wychowawczej podręcznika powinno stanowić stwierdzenie, że nauczanie jest ośrodkiem systematycznego, celowego i jednolitego procesu kształcenia i wychowania socjalistycznej osobowości. [...] Systematyczne, logiczne i ideowe przedstawienie treści podręcznikowej, zjawisk, praw przyrody i społeczeństwa, przyczynia się do kształtowania wśród studentów wiadomości naukowych, poglądów i przekonań opartych na metodologii marksistowskiej, znajdujących odzwierciedlenie w praktycznym postępowaniu* (Leja 1967, 16). Funkcję rozwijająco-wychowującą proponował także D. D. Zujew, który także odwoływał się do socjalistycznego wzorca wychowawczego (Zujew 1980). Nie sposób zgodzić się z powyższą upolitycznioną interpretacją funkcji wychowawczej, gdyż podręcznik nie może być traktowany jako narzędzie propagandowe i nie powinien służyć urabianiu poglądów politycznych. Jeśli funkcja ta miałaby mieć taki charakter, lepiej byłoby, gdyby podręcznik wcale jej nie realizował. Być może dlatego J. Olszański i J. Orzechowski, chcąc uniknąć zbytniego upolitycznienia, w swych rozważaniach na temat funkcji podręcznika uznali, że można bez wielkiej straty pominąć jego funkcję wychowawczą, gdyż w zasadzie nie jest to funkcja podręcznika, lecz ogólna dyrektywa wszelkiej działalności dydaktycznej (Olszański, Orzechowski 1975, 23).

Całkowicie odmienny pogląd prezentuje M. Nagajowa, która hierarchizując funkcje dydaktyczne podręcznika, za nadrzędną uznała właśnie funkcję wychowawczą, której podporządkowała pozostałe: informującą, operatywno-transformującą, badawczą i samokształceniową. Pomijana przez wielu dydaktyków i teoretyków podręcznika funkcja wychowawcza staje się w ujęciu Nagajowej dominującą. Wśród wyznaczonych przez autorkę zadań realizujących tę funkcję znajdują się między innymi: wyrobienie istotnych w życiu społecznym cech charakteru (tolerancji, uczciwości, odpowiedzialności za czyny i słowa), umiejętności wartościowania i oceniania człowieka, zjawisk społecznych, a także literackich, ukazanie świata wartości pozytywnych, przeciwstawianego wartościom uznanym powszechnie za negatywne (Nagajowa 1995, 7-11).

Najciekawszą i najpełniejszą analizę funkcji wychowawczej podręcznika przedstawiła E. Korzeniowska (2000), która wyszła z założenia, że współczesna teoria wychowania nie tylko odrzuca wszelką indoktrynację, ale również urabianie jednostki według jakiegoś uniwersalnego wzoru. Taki przyjęty a priori ideał człowieka jest bowiem jedynie postulatem teoretycznym. *Ideał stanowi wzór powiązanych ze sobą wartości, które same w sobie stanowią treść powziętych przez wychowawcę zamiarów wychowawczych. Mają one jednak tylko charakter postulatyczny i nie są ucieleśnieniem jakiejś koncepcji człowieka* (Górniewicz 1996, 6). Opis wychowawczej funkcji podręcznika odnoszący się do uniwersalnych, społecznie aprobowanych wartości oraz zorientowanych na ich respektowanie postaw ma więc także charakter życzeniowy. Przyjmując, iż efektem wychowania powinno być zinternalizowanie wartości,

społecznie uznanych norm postępowania, można zakwestionować wychowawczą skuteczność podręcznika, wszak na to, czy do owego uwewnętrznienia dojdzie u danych uczniów, czy też nie, ma wpływ przede wszystkim środowisko socjalizacyjne, interakcje, w których uczestniczy uczeń w szkole i poza nią, a nie środek dydaktyczny. Zdaniem E. Korzeniowskiej nie należy zakładać, że jakikolwiek element strukturalny podręcznika bezpośrednio oddziałuje wychowawczo na ucznia, kształtuje jego system wartości czy konkretne zachowania: *Funkcja wychowawcza podręcznika sprowadza się wyłącznie do wspomagania ucznia w poszukiwaniu, rozpoznawaniu, wybieraniu wartości. Uwewnętrznienie wartości i wywodzących się z nich zachowań dokonuje się wyłącznie dzięki interpersonalnemu dialogowi wychowawczemu między uczniami a nauczycielem* (Korzeniowska 2000, 70).

Może się wydawać, że trudno byłoby tak rozumiany dialog stosować w podręcznikach szkolnych, dzieje się on przecież w sytuacji spotkania człowieka z człowiekiem. Według E. Korzeniowskiej odpowiedni materiał przykładowy, właściwie dobrane zadania dydaktyczne i materiały instrukcyjne umieszczone w podręczniku mogą stanowić punkt wyjścia do dialogu, zaproszenie, propozycję zachęcającą do odkrywania wartości istnienia, wartości słowa. *Wspólne odkrywanie wartości słowa trzeba by traktować jako autonomiczny cel edukacji polonistycznej, cel realizowany zarówno w ramach kształcenia językowego, jak i literackiego* (Korzeniowska 2000, 71).

Na szczególną uwagę zasługuje funkcja wychowawcza podręczników do nauki o języku i kształcenia językowego. To właśnie poprzez tę funkcję najpełniej realizować można wychowanie językowe. Przejawia się ona bowiem w *kształceniu świadomego stosunku ucznia do języka jako najdoskonalszego narzędzia porozumiewania się ludzi, narzędzia na tyle doskonałego, że za pomocą niego można wyrazić miłość, szacunek, cierpienie, szczęście, ale i nienawiść, niechęć, lekceważenie, zniechęcenie. Konieczne jest uświadomienie uczniom tego, że słowem można obrazić, oczernić, wydać fałszywe świadectwo, zranić, dotknąć kogoś do żywego, że słowem można zabić przyjaźń, miłość, ale też dzięki niemu zbudować najtrwalsze więzi między ludźmi, że słowa mogą obrócić się przeciwko tym, którzy nie potrafią ich ważyć. [...] Podręcznik gramatyki powinien uczyć odpowiedzialności za słowo, wyrażania szacunku dla człowieka, kulturalnej ekspresji własnych przeżyć i emocji. W podręczniku powinny być zatem rozpatrywane zagadnienia związane z kulturą bycia, w tym kulturą językowego obcowania, a także z etyką, w tym etyką kontaktów językowych* (Korzeniowska 1995, 92).

### 3. Przykłady realizacji funkcji wychowawczej w wybranych podręcznikach do nauki o języku w klasach IV-VI szkoły podstawowej

Przeprowadzona przez E. Korzeniowską analiza szesnastu podręczników do nauki o języku obowiązujących przed reformą edukacji wykazała, że wymienione powyżej zagadnienia pojawiają się w nich stosunkowo rzadko. Warto sprawdzić, jak problematyka ta reprezentowana jest w aktualnych podręcznikach do języka polskiego. Dokładne ich przeanalizowanie wymaga jednak dłuższych i bardziej szczegółowych badań. Po wprowadzeniu zmian w systemie edukacji, w klasach IV-VI szkoły podstawowej obowiązuje 86 podręczników do nauczania

języka polskiego, natomiast dla gimnazjum zatwierdzono ich 88. Tylko w części z nich zastosowano tradycyjny podział na podręczniki do gramatyki i kształcenia językowego. W wielu treści gramatyczne i literacko-kulturowe połączono w jednej książce. Zaprezentowane przeze mnie przykłady realizacji funkcji wychowawczej mają więc charakter wybiórczy, a wnioski z nich płynące nie mogą być uogólniane do całości koncepcji kształcenia językowego prezentowanego w podręcznikach do języka polskiego. Należy je uznać raczej za materiał egzemplifikujący sposoby realizowania wychowania językowego poprzez funkcję wychowawczą podręczników.

Przykłady zaczerpnęłam z czterech serii podręczników do szkoły podstawowej: „To lubię!”, „Oglądam świat”, „Między nami” i „Słowa na start!”. Każda z tych serii reprezentuje inną koncepcję ujmowania treści z zakresu kształcenia językowego. Łączy je jednak to, że treści te pojawiają się zarówno w oddzielnych podręcznikach do kształcenia językowego, jak i w podręcznikach do kształcenia literackiego. W mojej analizie uwzględniłam tylko te zadania, które związane są z wychowaniem językowym i kształtowaniem kompetencji aksjologicznych. Pomięłam natomiast te, które realizując funkcję wychowawczą, nie eksponują treści językowych.

W każdym z podręczników pojawiają się teksty przykładowe nieopatrzone uwagami uwydatniającymi negowane lub zalecane zachowanie, a także teksty nieskorelowane z odpowiednimi zadaniami wymagającymi od uczniów wskazania wartości, ewentualnie antywartości, negowanych lub aprobowanych zachowań i postaw. Najwięcej tego typu tekstów zamieszczono w podręcznikach „Nauka o języku” do serii „Między nami”. Oto kilka ich przykładów zaczerpniętych z jednego z tych podręczników:

1. *Pewien poeta nie mógł zapamiętać, kiedy „nie” z innymi wyrazami pisze się łącznie, a kiedy – oddzielnie. Uzupełnij wiersz:*

*Jaś... bije koleżanek,  
Adaś zbil już tysiąc szklanek.  
Zuzia ...ład ma w torebce,  
Kasia śmieci wynieść ...chce.  
Krzyś ...dręczy psów i kotów,  
Piotr każdemu pomóc gotów.  
...takt obcy jest Małgosi,  
Jola plotek wręcz ...znosi.  
Które z dzieci pochwalimy?*

*Które srogo tu zganimy? (kl. IV, cz. II, s. 32, zad. 6)*

2. *Wpisz właściwe przymiotniki w odpowiedniej formie (ostatni, dobry, kwietniowa, próżny, słodki)*

*I ostatnim kęsem chleba podzielić się z bratem trzeba.  
Bądź dobrym słuchaczem, a będziesz dobrym opowiadaczem.  
I słodkim miodem się otruje, kto nieostroźnie nim szafuje.  
Nie marnuj czasu dla próżnego hałasu. (kl. IV, cz. II, s. 40, zad. 4)*

3. W związku z przytoczoną bajką „O wielkim łgarzu”: *Uzupełnij tekst kolejnymi wyrazami z ramki. Zwróć uwagę na poprawne przenoszenie wyrazów do następnej linii.*

Zadań takich, jak te przytoczone powyżej, nie należy traktować jako wychowawczo-funkcjonalnych. Wykorzystanych w nich tekstów użyto wyłącznie w celu ćwiczenia umiejętności ortograficznych bądź utrwalania wiedzy gramatycznej. W żaden sposób nie opracowano ich pod względem wychowawczym, to znaczy nie opatrzone ich odpowiednim komentarzem lub zadaniem wymagającym namysłu aksjologicznego. Polecenia odnoszą się wyłącznie do formy zdań, a nie ich treści. E. Korzeniowska zauważa, że gdybyśmy teksty zamieszczone w tego typu zadaniach uznali za funkcjonalne, to musielibyśmy przyjąć, iż wychowanie sprowadza się, do przekazywania uczniom informacji o charakterze nakazów, zakazów, maksym, przysłów, porzekadeł. Tymczasem wartości oraz wywodzące się z nich wzory i normy zachowań winny być przez jednostki uczestniczące w procesie wychowawczym zinternalizowane, co możliwe jest tylko na drodze partnerskiego dialogu wychowawczego, który jest najlepszą metodą wspólnego z uczniami poszukiwania wartości i rozważania postaw życiowych. Z pewnością uwewnętrznienie wartości nie nastąpi dzięki lekturze podręcznika i umieszczonych w nim tekstów przykładowych. Wychowawcza funkcja podręcznika sprowadzać się winna do tworzenia sytuacji aksjologicznych, to znaczy sytuacji skłaniających uczniów do analizowania wartości i postaw (Korzeniowska 2000, 292). Liczne przykłady takich zadań znajdujemy w pozostałych podręcznikach. Można je podzielić na dwie grupy, czyli na zadania związane z kulturą bycia (a zwłaszcza z kulturą językowego obcowania) oraz na zadania związane z etyką słowa.

Problematyka związana z kulturą językowego obcowania w podręczniku realizowana jest poprzez wskazywanie rozmaitych grzecznościowych zachowań językowych i parajęzykowych (gestycznych i mimicznych) oraz poprzez odpowiednie ćwiczenia komunikacyjne poparte wyjaśnieniami wskazującymi na etyczny aspekt kulturalnego porozumiewania się. Modelowe przykłady połączenia tych trzech elementów znaleźć można przede wszystkim w podręcznikach do kształcenia językowego z serii „Oglądam świat”. Jeden z cykli takich ćwiczeń obejmuje następujące zadania ilustrowane kolażami zdjęć i rysunków przedstawiających konkretne sytuacje, np.

1. *Jak zwracać się do nieznanomych w różnych sytuacjach? Ułóż zdania, które będą odpowiadały opisowi sytuacji. Użyj podanych zwrotów grzecznościowych (proszę pani, proszę pana, przepraszam, proszę panią o..., czy mógłby pan)*
  - *jesteś w obcym mieście pytasz o ulicę;*
  - *informujesz przechodnia, że zgubił rękawiczkę;*
  - *jesteś w sklepie, prosisz o pokazanie towaru;*
  - *potrącasz na ulicy kobietę, wypada jej z rąk torebka;*
  - *jesteś na dworcu, dowiadujesz się o połączenia autobusowe.*
2. *Pamiętając o właściwej interpunkcji, zapisz w formie dialogu krótkie rozmowy telefoniczne:*
  - *z ciocią, od której chcesz pożyczyć potrzebną książkę;*
  - *z wychowawcą, którego informujesz, że zarezerwowałeś dla całej klasy bilety do kina.*

3. *Opisz sytuację ukazaną na rysunku. Wytlumacz zachowanie dziewczynki* (Ilustracja przedstawia dziewczynkę stojącą w uchylonych drzwiach mieszkania, rozmawiającą z dorosłym mężczyzną. W „dymkach” umieszczono następujące wypowiedzi: mężczyzna – *Przysyła mi twój tata po teczkę z dokumentami*; dziewczynka – *Rodzice zabronili mi wpuszczać obcych do domu.*)

4. *Mówię (jak?) – stanowczo, zdecydowanie, śmiało; jestem (jaki?) – stanowczy, ..., ...*

Podobny schemat wykorzystano w kolejnych ćwiczeniach, które wymagają od ucznia odpowiedniej reakcji w sytuacjach, kiedy nieznanymi na ulicy proponują dzieciom, np. podwiezienie do domu, pokazanie w domu małych piesków, zaproszenie na lody, czy spróbowanie narkotyków. Inne ćwiczenia uczą kulturalnego i odważnego uzasadniania swojego zdania, grzecznego odmawiania, stosowania zwrotów grzecznościowych w codziennych, szkolnych sytuacjach, także w stosunku do rówieśników, a nie tylko dorosłych, od których jest się zależnym (Grajewska, Wower 2001, 93-102).

Autorom podręczników nie zawsze udaje się tak wzorcowo wprowadzić wymienione wcześniej elementy kształtujące kulturę językowego obcowania, niemniej jednak należy zauważyć, że we wszystkich analizowanych przeze mnie seriach podręczników wskazuje się na sposoby kulturalnego komunikowania się i proponuje się stosowne ćwiczenia. W serii „To lubię!” dominują ćwiczenia komunikacyjne, kształcące między innymi umiejętności stosownego witania się, pozdrawiania i wyrażania uczuć, grzecznego odmawiania, przeproszania, składania życzeń. Brakuje jednak zadań ukierunkowujących aksjologiczne refleksje uczniów. W serii „Słowa na start!” zdarza się natomiast, że autorzy koncentrują się na tej refleksji, zaniedbując odpowiednie ćwiczenia komunikacyjne (np. *Przeczytaj listy czytelników pewnego czasopisma dla młodzieży. Napisz, kto potrafił rozwiązać konflikt z rodzicami, Marek czy Paulina. Jak myślisz, dzięki czemu to się udało?*<sup>2</sup>. „Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami”, kl. IV, cz. I, s. 17 lub *Kłamstwo to wypowiedź niezgodna z rzeczywistością, celowo wprowadzająca kogoś w błąd, np. Nie umyłam naczyń, ponieważ kot zakręcił zawór z wodą. Prawda to przeciwieństwo kłamstwa. Wypowiedź prawdziwa jest zgodna z rzeczywistością, np. Rok kalendarzowy ma dwanaście miesięcy. Uwaga! Należy zawsze mówić prawdę.* „Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami”, kl. V, cz. I, s. 7.)

Druga grupa zadań realizujących funkcję wychowawczą dotyczy etyki słowa. Zadania te także są stosunkowo licznie prezentowane w analizowanych przeze mnie seriach. Pojawiają się one zarówno w podręcznikach do kształcenia językowego, jak i literackiego i kulturowego, np. w podręczniku do kształcenia literackiego i kulturowego dla VI klasy z serii „Słowa na start!”

<sup>2</sup> Treść listów: *Ciągle się kłócę ze swoimi rodzicami. Oni bez końca wypytyują: gdzie idę? z kim? po co? Nie jestem już małym dzieckiem, a do domu muszę wracać najpóźniej o 19! To nie do wytrzymania! Marek, 11 lat.*

*Niedawno przekonałam się, że z rodzicami można się dogadać. Mama nie znosiła mojej przyjaciółki Kamili. Wszystko jej przeszkadzało. Aż w końcu poprosiłam ją o poważną rozmowę i zapytałam, co konkretnie jej się nie podoba w mojej koleżance. Kiedy mi powiedziała, spokojnie jej wyjaśniłam, że w wielu sprawach się myli. Od tego czasu mama nie robi mi wyrzutów o tę przyjaciółkę. Paulina 10 lat.*



przewidziano dział zatytułowany „Porozmawiajmy o wartościach”, a w podręcznikach do kształcenia językowego zaproponowano serię ćwiczeń związanych między innymi z refleksją nad znaczeniem i wagą obietnicy (*Intencją naszej wypowiedzi może być zapewnienie, że w przyszłości coś zrobimy, czyli złożenie obietnicy. Obietnic należy zawsze dotrzymywać, dlatego też trzeba obiecywać wyłącznie to, co jest się w stanie spełnić. [...]*, kl. VI, cz. I, s. 5). Autorzy podręczników dostrzegają także fakt, iż zachowania grzecznościowe obowiązują nie tylko nadawcę, ale i odbiorcę komunikatu. Trzeba przecież zarówno taktownie mówić, jak i grzecznie słuchać i kulturalnie reagować na odebrane informacje, co z kolei wymaga etycznej refleksji nad istotą dialogu interpersonalnego (por. serię zadań pod hasłem: *Szanuj swojego rozmówcę i uważnie słuchaj, co on ma do powiedzenia*, „Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia językowego”, kl. VI, s. 149-152).

Nawet ta pobieżna analiza wybranych przykładów przekonuje, że odpowiednio realizowana funkcja wychowawcza podręczników do nauki o języku i kształcenia językowego doskonale wspiera wychowanie językowe. Podręcznikowe zadania dydaktyczne, wskazówki, odpowiednio dobrane teksty przykładowe, opisy sytuacji i ilustracje wprowadzające materiał przykładowy i zadania dydaktyczne mogą być punktem wyjścia do rozważania wartości, postaw, wyrażania opinii, oceniania werbalnych i niewerbalnych zachowań, tworzenia lub przekształcania wypowiedzi w określonym celu.

### Wykaz analizowanych podręczników

- Chwastek D., Nowosielska E., 2000, *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy 6* oraz *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy 6*, Poznań.
- Derlukiewicz M., 2005, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy 4* oraz *Słowa na start! Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami dla klasy 4*, cz. I i cz. II, Gdańsk.
- Derlukiewicz M., 2006, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy 5* oraz *Słowa na start! Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami dla klasy 4*, cz. I i cz. II, Gdańsk.
- Derlukiewicz M., 2007, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy 4* oraz *Słowa na start! Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami dla klasy 4*, cz. I i cz. II, Gdańsk.
- Grajewska K., Wower E., 1999, *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy 5* oraz *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy 5*, Poznań.
- Grajewska K., Wower E., 2001, *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy 4* oraz *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy 4*, Poznań.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., 1997, *To lubię! Teksty i zadania dla klasy 5*, Kraków.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., 1997, *To lubię! Teksty i zadania dla klasy 6*, Kraków.
- Kłakówna Z. A., Dyduch B., Jędrzychowska M., 1997, *To lubię! Teksty i zadania dla klasy 4*, Kraków.

- Łuczak A., Murdzek A., 2001, *Między nami. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4*, Gdańsk.
- Łuczak A., Murdzek A., 2002, *Między nami. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 5*, Gdańsk.
- Łuczak A., Murdzek A., 2003, *Między nami. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6*, Gdańsk.
- Mrazek H., Steczko I., 1995, *To lubię! Ćwiczenia językowe dla klasy 4*, Kraków.
- Mrazek H., Steczko I., 1995, *To lubię! Ćwiczenia językowe dla klasy 5*, Kraków.
- Mrazek H., Steczko I., 1997, *To lubię! Ćwiczenia językowe dla klasy 6*, Kraków.

## Bibliografia

- Górniewicz J., 1996, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Toruń-Olsztyn.
- Ingarden R., 1939, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum”, z. 2.
- Korzeniowska E., 1995, *Efektywność edukacji językowej w klasach IV-VIII szkoły podstawowej a polonistyczne funkcje podręcznika gramatyki*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” t. 13, Katowice, s. 82-93.
- Korzeniowska E., 2000, *Funkcjonalność dydaktyczna komponentów strukturalnych podręczników gramatyki języka polskiego dla klas IV-VIII szkoły podstawowej*, maszynopis rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem J. Podrackiego, Bydgoszcz.
- Kupisiewicz Cz., 1973, *Metody programowania dydaktycznego i ich zastosowanie w budowie podręcznika*, [w:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa, s. 105-111.
- Lech K., 1964, *System nauczania*, Warszawa.
- Leja L., 1967, *Audiowizualny model podręcznika akademickiego*, [w:] *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*, red. L. Leja, Poznań, s. 14-21.
- Mysłakowski Z., 1936, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów.
- Nagajowa M., 1994, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce
- Nagajowa M., 1995, *Jak uczyć języka polskiego w klasach 4-6. Poradnik metodyczny do podręczników „Słowo za słowem”, „Słowa zwykłe i niezwykłe”, „Słowa i świat”*, Warszawa.
- Okoń W., 1996, *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, „Nowa Szkoła”, 1966, nr 4.
- Olszański J., Orzechowski J., 1975, *Podręcznik akademicki jako scenariusz pracy wykładowcy*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, nr 3, Warszawa 1975, s. 19-27.
- Pajdzińska A., 1991, *Wartościowanie we frazeologii*, [w:] *Język a kultura*, t. 3: *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 15-28.
- Patrzalek T., 1995, *Gramatyka na cenzurowanym*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzastowska, Warszawa, s. 77-86.
- Patrzalek T., 1998, *W kręgu etyki mówienia*, [w:] *W kręgu etyki, poetyki i dydaktyki słowa*, red. T. Patrzalek, Wrocław, s. 141-150.
- Puzynina J., Pajdzińska A., 1996, *Etyka słowa*, [w:] *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, red. J. Miodek, Wrocław, s. 36-47.
- Puzynina J., 1997, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin.
- Rypel A., 2007, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz.

Zgółka T., 1995, *Język jako filtr aksjologiczny*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrząstowska, Warszawa, s. 71-77.

Zujew D. D., 1980, *Podręcznik szkolny*, Warszawa.

### **Language education and the educative function of an textbook in a selection of Polish textbooks for IV-VI years of primary school**

#### **Summary**

First section of the article defines the essence of language education. It covers language principles and the ethics of speech and helps to develop axiolinguistic competences of the students. Second sections shows the essence of the educative function of the grammar textbooks. This function must not be wrongly considered as indoctrination. The appropriate assignments, commentaries, texts and illustrations should persuade the students to call the values, to express opinions and to estimate verbal and not-verbal behaviours. Third sections shows the examples of the educative function in the selected textbooks.