Agnieszka Rypel

O różnych strategiach wychowania językowego w podręcznikach do edukacji polonistycznej

Zmiany w sposobie podejścia do szkolnego kształcenia językowego sprawiły, że utrwalony w tradycji nacisk na nauczanie gramatyki ustępuje stopniowo kształtowaniu zachowań językowo-komunikacyjnych, których jakość wspierana jest przez wiedzę o języku. Z tego powodu dowartościowano, dotąd z różnych względów (także politycznych) lekceważone, kwestie związane z etycznym aspektem językowych interakcji. W teorii i praktyce edukacyjnej pojawiły się pojęcia: „wychowanie językowe" i „wychowanie poprzez język". Obejmują one zagadnienia związane z etykietą językową, kulturą języka oraz, co istotne, z etyką słowa. Oznacza to, że wychowania językowego nie można ograniczać wyłącznie do wskazywania, jak dzięki socjolingwistycznemu rozpoznaniu sytuacji komunikacyjnej dostosować swoją wypowiedź do pozycji, płci czy wieku 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 może uświadomić sobie, że słowo ma ogromną moc sprawczą, może przynosić radość, dźwigać z upadku, wspomagać, koić, może również niszczyć życie społeczne wulgarnością i nienawiścią (por. Puzynina 1997: 267). 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 (Rypel 2007: 62).

Pojawienie się tych nowych zadań kształcenia językowego sprawiło, że autorzy programów nauczania i podręczników musieli wypracować właściwe tym zadaniom strategie dydaktyczne. Zgodnie z założeniami fenomenologicznego nurtu badań pedagogicznych, reprezentowanych zwłaszcza przez interakcjonistów symbolicznych, za strategie uważam ogólnie rozumiane sposoby osiągania celów (Janowski 1998: 112). Wybór tych celów nieuchronnie włącza edukację w niekończącą się ocenę dopasowywania tego, co dana kultura uznaje za niezbędne dla dobrego, pożytecznego lub godnego stylu życia, do sposobów, w jaki jednostki dostosowują się do wymagań, stawianych wobec ich istnienia. Jak to ujmuje Jerome Bruner: „Życie rzadko daje się uporządkować na wzór książki kucharskiej pełnej recept i przepisów. Uniwersalną cechą wszystkich kultur jest bowiem fakt, że reprezentują one interesy frakcji bądź instytucji. Pomimo to wszystkie indywidualne, idiosynkratyczne interpretacje świata są nieustannie poddawane weryfikacji przez uznawane powszechnie za kanoniczne przeświadczenia kulturowe" (Bruner 2006: 31). Do tych przeświadczeń należą także społecznie akceptowane sądy dotyczące etyki językowego obcowania, norm grzeczności językowej i kultury języka. Jako wartości kulturowe istotne dla wypracowania konsensusu umożliwiającego wszystkim członkom społeczności godne, przyzwoite życie, znalazły się one w podstawach programowych i standardach kształcenia obowiązujących we wszystkich typach szkół. Dokumenty te, podobnie jak programy nauczania, z założenia są dość ogólne i pozwalają autorom podręczników oraz nauczycielom na pewną dowolność w doborze oraz interpretacji poszczególnych treści kształcenia. Z tego też powodu zróżnicowane są także strategie, przyjęte przez nich do wprowadzenia treści związanych z wychowaniem językowym.

Według interakcjonistów, strategie stanowią formę radzenia sobie ze złożoną rzeczywistością edukacyjną, w której realizuje się wiele różnorodnych i nierzadko wykluczających się celów (por. Janowski 1998: 117). O wyborze sposobu osiągania tych celów decyduje zatem wiele czynników. Jednym z nich bywa osobiste nastawienie autora podręcznika. Właściwa edukacji polonistycznej ogromna różnorodność zagadnień i koncepcji kształcenia wymusza bowiem na autorze konieczność arbitralnego podejmowania decyzji dotyczących wyboru poszczególnych za-

gadnień czy sposobów ich przedstawiania. Indywidualne preferencje autorów mogą zatem sprawić, że wychowanie językowe, uważane przez nich za mniej istotne niż, na przykład, zapoznawanie uczniów z systemem języka, jest w niektórych podręcznikach traktowane marginalnie lub nawet całkowicie pomijane.

Celem tego referatu jest ogólne zarysowanie strategii wychowania językowego, a nie ich szczegółowa prezentacja, która wymagałaby dalszych, pogłębionych analiz poszczególnych podręczników do nauczania języka polskiego na wszystkich etapach kształcenia. Ze wstępnych ustaleń wynika, że określanie rodzaju strategii obranych przez autorów podręczników wymaga sprawdzenia:

1. Czy w podręczniku uwzględniono następujące zagadnienia: wartości takie, jak: prawdomówność i odpowiedzialność za słowo, tolerancja, życzliwość, szacunek, uprzejmość, akceptacja; zwroty grzecznościowe; wyrazy obraźliwe, krzywdzące i wulgaryzmy; zachowania nieetyczne (np.: donosicielstwo, plotkowanie, ściąganie); stereotypy językowe; dostosowanie środków językowych oraz zachowań niewerbalnych do sytuacji mówienia i do odbiorcy; perswazja językowa i manipulacja; wartościowanie i ocenianie, język jako wartość? A ponadto: jakie jeszcze zagadnienia zaproponowali autorzy?
2. Czy w podręczniku zamieszczono wiadomości, objaśnienia i normy dotyczące etyki słowa oraz kultury językowego obcowania?
3. Czy w podręczniku zawarto teksty i opracowane do nich zadania ułatwiające uczniom refleksję nad kwestiami etycznymi?
4. Czy w podręczniku przewidziano zadania pozwalające na ćwiczenie językowych zachowań zgodnych z zasadami etyki słowa i grzeczności językowej?

Odpowiedzi na te pytania pozwoliły na wstępne wyodrębnienie pięciu podstawowych strategii: pomijania, informowania, sprawnościowej, refleksyjnej oraz integrującej.

Strategia pomijania polega na całkowitym ignorowaniu w podręczniku treści związanych z wychowaniem językowym. Jako przykład takiego podejścia służyć może podręcznik *Nasz język ojczysty* Jerzego Podrackiego i Józefa Porayskiego-Pomsty. Jest to jedna książka przeznaczona dla klas

I-III gimnazjum, poświęcona wyłącznie nauce o języku (głównie gramatyce opisowej). Autorzy podręcznika przyjęli, zapewne dość wygodne założenie, że rozwijanie kompetencji aksjolingwistycznej powinno przebiegać na lekcjach poświęconych literaturze i kulturze. O ile jednak analizowanie tekstów literackich czy innych tekstów kultury daje okazję do nazywania wartości i do mówienia o nich, o tyle nie stwarza dostatecznie dużo możliwości do analizowania i ćwiczenia konkretnych zachowań językowych i przesuwa problematykę etyki słowa w kierunku rozważań hipotetycznych, często odległych od konkretnej praktyki komunikacyjnej młodzieży. W podręcznikach pomijających wychowanie językowe zdarzają się wypowiedzenia czy nawet krótkie teksty, które mogłyby posłużyć jako punkt wyjścia do wskazywania przez uczniów wartości, ewentualnie antywartości oraz do refleksji na temat postaw i zachowań (także językowych). Dla zobrazowania: w książce J. Podrackiego i J. Porayskiego-Pomsty do odpowiedzi na pytanie: *Czy potrafisz uzupełnić czasownikiem podane wypowiedzenia?* zaproponowano następujące przykłady: *Rany boskie!*, *Wielkie nieba!*, *Psiakość!*, *Kurcze blade!* (s. 7). W ćwiczeniach do działu poświęconego szykowi wyrazów w jednym z zadań przytoczono fragment wiersza J. Kasprowicza *Rozkaz*:

Idź! Czuwaj! Do czynu ciągłego
Młodzieńcze wyciągnij ramiona.
Ojczyzna sprawności twej wzywa,
Do ciebie ma prawo li Ona! (s. 90)

W innym ćwiczeniu posłużono się zaś cytatem z wiersza F.D. Kniaźnina:

Za gorliwość dla miłej Ojczyzny
Zacnego czoła bluszcz okryje blizny. (s. 91)

Oprócz polecenia: *Wskaż w podanych tekstach szyk przestawny. Jaką kolejność wyrazów ty byś zastosował w normalnej rozmowie? Dlaczego?* nie pojawiły się żadne zadania wymagające refleksji na temat warstwy aksjologicznej tych wypowiedzi. Zadań takich, jak te przytoczone powyżej, nie można traktować jako wychowawczo funkcjonalnych. Wykorzystanych w nich wypowiedzeń i tekstów użyto jedynie w celu wprowadzania bądź utrwalania wiedzy gramatycznej, odnosząc się jedynie do ich formy, a nie treści.

Dla strategii pomijania wychowania językowego charakterystyczne jest także zacieranie cech odbiorcy wpisanego w podręcznik. Świadczy o tym heterogeniczny dobór fragmentów tekstów literackich oraz tematyki przykładowych wypowiedzeń wykorzystanych w poszczególnych ćwiczeniach. W omawianym tu podręczniku gimnazjalista przeczyta wiersze przeznaczone dla dziecięcego odbiorcy, np. *Lokomotywa*, *Ptasie radio* J. Tuwima, *Deszczowa muzyka* J. Kulmowej, *Sen dzidzi* J. Ejsmonda, *Dziwna rymowanka* J. Ficowskiego, czy *Poczta w lesie* T. Śliwiaka:

W Bieszczadach,
W lesie
Gdzie dębów dużo,
Mieści się ptasi
Pocztowy Urząd.
Pan drozd stempelki
Przybija listom,
Zaś dzięcioł jest tu telegrafistą.
Pocztowy gołąb
Jest tu listonoszem. [...] (s. 90)

W tym samym podręczniku zamieszono, oprócz wspomnianych utworów Kasprowicza i Kniaźnina, także fragmenty takich powieści, jak między innym: *Szaleństwo Almayera* J. Conrada, *Ja, Klaudiusz* R. Gravesa, *Wielki Gatsby* F. Scotta Fitzgeralda, *Fantomy* M. Kuncewiczowej, *Lalka* B. Prusa, *Księga Tatr* J. Kurka. Poza tym w książce znalazły się wiersze A. Mickiewicza, W. Pola i K. Ujejskiego, a jednocześnie pośród przykładów do ćwiczeń można znaleźć zdania, które równie dobrze mogłyby się pojawić w podręczniku do I klasy szkoły podstawowej, np.: *W naszej klasie jest dużo dzieci*; *Jutro cała nasza klasa pojedzie na wycieczkę* (s. 6); *Nie wszystkie dzieci wyjeżdżają nad morze* (s. 8). Takie zróżnicowanie sugeruje, że autorzy podręcznika nie określili jednoznacznie założonego stopnia dojrzałości emocjonalnej i intelektualnej wpisanego weń odbiorcy, co zwolniło ich niejako z konieczności zdefiniowania jego potrzeb językowych i konkretnych sytuacji komunikacyjnych, w których potrzeby te mogłyby się ujawnić, a w konsekwencji z opracowania specjalnych ćwiczeń językowych.

Strategia informowania wypływa poniekąd, z typowej, nie tylko dla edukacji, strategii pomnażania zysków przy jednoczesnym minimalizowaniu nakładów pracy. W przypadku wprowadzania do podręczników zagadnień związanych z wychowaniem językowym za zysk uznać można uwzględnienie w podręczniku celów i treści założonych w podstawie programowej i konkretnym programie nauczania. Wprowadzenie zagadnień z zakresu etyki słowa czy etykiety językowej powoduje ponadto, że podręcznik sprawia wrażenie nowoczesnego, otwartego na zadania reformującej się szkoły i potrzeby społeczne. Minimalizacja wysiłku polega zaś na powierzchownym potraktowaniu tych zagadnień – bez rozeznania autentycznych potrzeb językowych uczniów oraz rozpatrywania tego, w jakim stopniu są oni intelektualnie i mentalnie przygotowani do refleksji związanych z problematyką etyczną.

Przykładem realizacji takiej strategii może być podręcznik Renaty Przybylskiej *O języku polskim*. Podobnie, jak omawiany powyżej podręcznik J. Podrackiego i J. Porayskiego-Pomsty, jest to jedna książka przeznaczona do nauki w trzech kolejnych klasach, tym razem jednak dla klas liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum. Ujęte w podręczniku treści skrupulatnie odzwierciedlają wymagania zawarte w standardach maturalnych, łącznie z wydzieleniem informacji przeznaczonych dla poziomu podstawowego i dla poziomu rozszerzonego. I tak, w dziale zatytułowanym *Jak sprawnie posługiwać się językiem?* możemy znaleźć zagadnienia związane z kulturą języka (np.: norma językowa, błąd językowy, kryteria poprawności językowej), grzecznością językową (np.: powitania, zaproszenia, prośby, podziękowania, przepraszanie, grzeczne słówka), pięknem, prawdą i szczerością oraz ocenianiem stylu wypowiedzi, a w dziale *Retoryka jako sztuka przekonywania* między innymi zagadnienia takie, jak: chwyty erystyczne, ogólne zasady udziału w dyskusji oraz negocjacje. Nastawienie na porządkowanie wiedzy, przy ograniczeniu refleksyjnego kształcenia umiejętności, widoczne jest w proporcjach pomiędzy rozbudowaną warstwą informacyjną a skąpymi propozycjami ćwiczeń językowych. Na przykład: w podrozdziale *Grzeczne słówka* po krótkim wprowadzeniu, w dziewiętnastu punktach wymieniono sytuacje, w których używa się słów *proszę*, *przepraszam*, *dziękuję*, np.: *Mówię „przepraszam" 1. kiedy rozpoczynam rozmowę z nieznajomą osobą: „przepraszam,*

zgubił pan rękawiczkę; 2. kiedy proszę o zrobienie mi miejsca, przepuszczenie w tłumie, odsunięcie się itp.;3. kiedy muszę przerwać rozmowę z kimś, bo np. dzwoni telefon; 4. kiedy proszę o udzielenie informacji, powtórzenie, bo czegoś nie dosłyszałem: „przepraszam, która godzina?; „przepraszam, jak nazwisko?" itd. (s. 384). Charakterystyczny jest fakt, że autorka nie zaproponowała w tym rozdziale żadnych ćwiczeń, a co istotne, nie wprowadziła zadań, które odwołując się do językowej intuicji i doświadczenia młodzieży, pozwoliłyby uczniom na samodzielne określenie i uporządkowanie sytuacji, w których używa się owych „grzecznych słówek". Tego typu ćwiczenia proponują już autorzy podręczników do szkoły podstawowej (np. *Słowa na start!*). Uwzględniają przy tym możliwości poznawcze i potrzeby uczniów. W podręczniku dla szkół średnich należałoby dokonać nowej specyfikacji tych potrzeb i możliwości, co zapewne jest trudne i wymaga dobrego rozeznania nie tylko w kwestiach merytorycznych, ale także pedagogicznych i psychologicznych. Łatwiej zatem ograniczyć się do warstwy informacyjnej, milcząco zakładając, że w podręczniku szuka się przede wszystkim usystematyzowanej wiedzy.

Strategia sprawnościowa odwołuje się do doświadczeń językowych uczniów. To one stanowią bazę do formułowania uogólnień. Zadania zaproponowane w podręczniku służą refleksji nad jakością porozumiewania się oraz kształtowaniu pożądanych zachowań językowych. Autorzy podręczników, które prezentują tę strategię, często odwołują się do autentycznych zachowań językowych dzieci i młodzieży. W przeciwieństwie do autorów, którzy wybrali inne strategie, w warstwie egzemplifikacyjnej nie stronią od przytaczania wyrazów obelżywych, wulgarnych bądź pochodzących z socjolektu młodzieżowego. Tym samym uwiarygodniają sens ćwiczeń związanych z kulturą językowego obcowania. Przykład takich rozwiązań można znaleźć między innymi w podręczniku *Mów i pisz po polsku* dla klas I-III gimnazjum autorstwa Jadwigi Kowalikowej i Urszuli Żydek-Bednarczuk:

Oto dwie wypowiedzi. Obydwie powstały pod wpływem gniewu i wyrażają w sposób zdecydowany żądania, aby sprawca rozdrażnienia oddalił się niezwłocznie. Obydwie zawierają też groźbę odwołania się do rękoczynu. Teksty te różnią się jednak formą językową. Który z autorów wykazał się – mimo złości – dbałością o kulturę słowa?

a) Jurek, ty kretynie jeden! Ty! Spadaj stąd, palancie! Wynocha, mówię! Bo jak ci przyłożę, to cię rodzona matka nie pozna!

b) Jurek! Wynoś się stąd! Jeszcze raz powtarzam! Bo ci przyłożę, i to mocno! (s. 236)

We wprowadzeniu do rozdziału zatytułowanego *Trzeba wziąć odpowiedzialność za słowo* autorki odwołują się do osobistych doświadczeń uczniów i ich wrażliwości na etykę słowa: *Każdy odczuł na sobie siłę słów. Pochwała dodaje skrzydeł. Sprawia, że czujemy się zadowoleni, szczęśliwi. (...) Gdy ktoś nas ostro i nieżyczliwie krytykuje, wyśmiewa się z naszych wad, a zwłaszcza z cech, których nie potrafimy zmienić, stara się nam dokuczyć wyrazami obraźliwymi, jest nam przykro, tracimy ochotę do życia, cierpimy. Tak reagują również nasi partnerzy, jeżeli to my posługujemy się wypowiedzeniami, które ranią, niszczą, wyrażają niechęć, lekceważenie, nieżyczliwość* (s. 259). Po tym wstępie szereg zadań polegających na analizie egzemplifikacji pożądanych i niepożądanych zachowań językowych prowadzi uczniów do sformułowania uogólnień, po których przychodzi kolej na zróżnicowane ćwiczenia sprawnościowe, np.:

1. *Dlaczego agresja słowna autora przytoczonej wypowiedzi ugodziła adresata tak boleśnie, że nie potrafił odwzajemnić się kontratakiem. Napisz, co sądzisz o takim sposobie wyrażania niechęci wobec partnera.*

„Wiesz co, jesteś gruba beczka na krzywych nogach, z łysą pałą i tłustą gębą!"

2. *Co sądzisz o każdym ze sposobów informowania pacjenta o jego stanie zdrowia.*

a) Jest pan poważnie chory, ale za dwa tygodnie będzie pan biegał, jeździł na rowerze. Dzisiaj medycyna może wszystko!

b) Stan pana jest ciężki. Właściwie nie ma pan już szans na wyzdrowienie. Nic już tutaj nie pomoże.

Czy lekarze brali pod uwagę rzeczywisty interes pacjenta? Napisz krótko swoją opinię.

A jak ty powiadomiłbyś pacjenta o ciężkim stanie? (...) (s. 261-262).

Strategia refleksyjna polega na ograniczaniu zarówno części informacyjnej, jak i ćwiczeniowej. Realizując cele związane z wychowaniem językowym, autorzy koncentrują się na przedstawieniu odpowiednio dobranych fragmentów tekstów wybitnych językoznawców, pisarzy i publi-

cystów. Teksty te ukierunkowują refleksje uczniów i skłaniają do wyrażania własnych opinii na tematy związane z etyką słowa i kulturą językowego obcowania. Przykłady tego typu działań dydaktycznych można znaleźć między innymi w podręczniku dla klas I-III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum *Mowa i życie* autorstwa Aldony Skudrzykowej i Krystyny Urban. Dwie ostatnie części tego podręcznika, zatytułowane *Co to jest piękno języka?* oraz *Etyka słowa,* zawierają tylko jeden odautorski tekst objaśniający. Umieszczono go w podrozdziale *Sztuka dyskusji*:

Przygotujmy się do wymiany poglądów na wybrany temat. Pamiętajmy o stosownych argumentach, o szacunku dla poglądów naszych rozmówców (s. 182).

Dalszą część podrozdziału stanowią obszerne fragmenty tekstów, które mają skłonić młodzież do dyskusji. Znaleźć tu można między innymi wypowiedź Ryszarda Kapuścińskiego pochodzącą z wywiadu zamieszczonego w „Gazecie Wyborczej", fragment opublikowanego w „Tygodniku Powszechnym" eseju Krzysztofa Krauze, czy cytat z prozy Manueli Gretkowskiej. Autorki nie podały konkretnych tematów do dyskusji, nie przygotowały także zadań pomocniczych, pozostawiając sproblematyzowanie tekstów samym uczniom. Rozdział *Etyka słowa* zawiera jedynie dwa cytaty z wypowiedzi Michała Głowińskiego i Ryszarda Kapuścińskiego. Wyłączną formą swoistej ingerencji autorek w tekst rozdziału jest nadanie fragmentowi wywiadu z Kapuścińskim tytułu *Słowa, które zabijają*. W rozdziale *Co to jest piękno języka?* autorki nie zdecydowały się na żadną formę komentarza, zamieszczając w nim jedynie tekst referatu Ireny Bajerowej *Piękno contra piękno* wygłoszonego w 1996 na katowickim sympozjum „Piękno zagrożone".

Przyjęcie takiej strategii daje dużą samodzielność nauczycielowi i uczniom, może być także traktowane jako wyraz zaufania dla ich dojrzałości, intuicji językowej i doświadczenia. Porównanie z innymi rozdziałami tego podręcznika, w których autorki potrafiły teksty językoznawców, publicystów i pisarzy obudować dobrze przemyślanymi i funkcjonalnymi zadaniami, ćwiczeniami oraz objaśnieniami, skłonić może również do innego wniosku. Być może, strategia refleksyjna tuszuje brak pomysłu na wprowadzenie treści związanych z wychowaniem językowym i brak rozeznania w możliwościach i potrzebach uczniów.

Strategia integrująca prezentowana jest najpełniej przez cykl podręczników z serii *To lubię!*, opracowanych dla wszystkich etapów kształcenia. Główne autorki serii – Zofia A. Kłakówna, Halina Mrazek, Marta Potaś i Iwona Steczko konsekwentnie stosują tę strategię, począwszy od szkoły podstawowej, a skończywszy na liceum. We wprowadzeniu do *Książki nauczyciela*, zawierającej metodyczne opracowanie podręcznika wyjaśniają, że ich program oraz realizujące go podręczniki mają charakter formacyjny. Nastawione są na pomoc w odkrywaniu i wartościowaniu aksjologicznego pejzażu świata oraz w formowaniu własnego wymiaru takiego pejzażu, co jest równoznaczne z udzieleniem pomocy w rozwoju, w osobowym „wzrastaniu". Zgodnie z oczywistym założeniem, że człowiek poznaje świat i siebie daje poznać przede wszystkim poprzez język, nie ma w zasadzie, zdaniem autorek, niczego ważniejszego niż wychowanie językowe. W podręcznikach „realizuje się poprzez kształcenie językowe oraz poprzez kształcenie kulturowo-literackie. Te dwa wymiary kształcenia są ze sobą skorelowane. Prowadzi się je paralelnie, ale równocześnie jest to układ ustopniowany. Kształcenie językowe stanowi podstawę i poziom elementarny, doskonali przechodzenie od mówienia z zanurzeniem w kontekście zewnętrznym do odbierania i tworzenia wypowiedzi, dla których istotny jest kontekst wewnętrzny. (...) Otwiera więc na kształcenie kulturowo-literackie, które tworzy kolejne stopnie humanistycznego wtajemniczenia, prowadzące do rozumienia tekstów, w których wszystko utkane jest wyłącznie ze słów (s. 6-7). Przedstawienie sposobów realizowania tych założeń w poszczególnych podręcznikach przekracza ramy tego referatu. W przeciwieństwie do omawianych tu wcześniej podręczników, w których jeden egzemplarz książki przeznaczono do kształcenia językowego w trzech kolejnych klas danego etapu edukacji, seria *To lubię!* składa się z osiemnastu podręczników do kształcenia kulturowo-literackiego i językowego oraz dziewięciu książek nauczyciela. Sprawdzenie, jak na danym etapie kształcenia wprowadzono zintegrowaną strategię wychowania językowego, wymagałoby zatem analizy co najmniej jednej trzeciej podręczników z tej serii.

Na zakończenie warto zauważyć, że trudno jest jednoznacznie wartościować przedstawione powyżej strategie, zwłaszcza że jakość wychowania językowego zależy przecież nie tylko od tego, jak przedstawią je

autorzy poszczególnych podręczników, ale także od szeregu innych czynników szkolnych i pozaszkolnych, które zaważyć mogą na dydaktycznej skuteczności treści książek szkolnych.

Bibliografia

Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, Kraków.
Janowski A., 1998, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
Kłakówna Z. A., Mrazek H., Potaś M., Steczko I., 1994, *To lubię! Książka nauczyciela dla klasy IV*, Warszawa-Kraków.
Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., 2001, *Mów i pisz po polsku*, Kraków.
Podracki J., Porayski-Pomsta J., 2000, *Nasz język ojczysty*, Warszawa.
Przybylska R., 2002, *O języku polskim*, Kraków.
Puzynina J., 1997, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin.
Rypel A., 2007, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz.
Skudrzykowa A., Urban K., 2003, *Mowa i życie*, Kraków.