

Od wiedzy do wyboru, czyli o strukturze i funkcjach podręcznika w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Wprowadzenie

Proces nabywania języka drugiego ma skomplikowaną naturę psychologiczną: polega nie tylko na opanowaniu obcego systemu reguł, ale oznacza powolny proces wrastania przez medium, jakim jest obcy język, w odmienną kulturę i społeczeństwo (Chromiec 2004, 44). Na jakość tego procesu wpływa wiele czynników. Jego organizatorzy starają się zapewnić uczącym optymalne warunki do nauki. Kierując się uwarunkowaniami związanymi z wiedzą o grupie uczniów, czyli o podmiocie nauczania: ich wieku, poziomie językowym i intelektualnym oraz ich potrzebach, wielkości grupy, zainteresowaniach, kulturze kraju pochodzenia (por. Komorowska 2005), określają cele nauki, dobierają właściwy program, koncepcję, metody i formy pracy, wreszcie pomoce i środki dydaktyczne...

Podręcznik jako najważniejsza z pomocy, funkcjonując w dyskursie dydaktycznym, stanowi wraz z obudową nieodzowny komponent uzupełniający „żywe” nauczanie. I niezależnie od powtarzanych obecnie opinii, że w czasach nowych technologii informacyjnych książka o charakterze kursowym staje się przeżytkiem, ciągle chętnie się z niej korzysta. Dobrze też, by w czasie uczenia była, jak sugeruje sama nazwa, *pod ręką*. Trudno o trafniejsze ogólne określenie funkcji podręcznika do nauki języka, jako że sprzyja on przyswajaniu materiału programowego, częściowo uczestniczy w sterowaniu tym procesem, wspomaga zdobywanie i utrwalanie nabytej wiedzy oraz umiejętności, umożliwia także kontrolę i autokorekcję umiejętności własnych ucznia.

Współczesna dydaktyka przypisuje podręcznikowi wiele ważnych funkcji, wskazując na jego ogromną rolę w instytucjonalnym nauczaniu. Temu stwierdzeniu musi jednak towarzyszyć pełna świadomość faktu, że tylko dobry podręcznik (...) stanowić może właściwą bazę procesu glotto-dydaktycznego (Styszyński 1993, 57).

Wybór właściwego podręcznika, tak samo jak jego przygotowanie, wymaga bowiem od nauczyciela nie tylko rzetelnej wiedzy merytorycznej o nauczonym języku i kompetencji międzykulturowej, ale także kompetencji ogólnodydaktycznej. Decyzje dotyczące wyboru podręcznika uzależnione są od wiedzy nauczyciela o możliwościach uczniów, ale też o własnych ograniczeniach i atutach, zależą od orientacji w bogactwie oferowanych materiałów, wreszcie od koncepcji nauczania i programu, które znajdują się w zamiarach realizacyjnych. By dobrze ocenić zawartość oferty, nauczyciel powinien też dysponować wiedzą o strukturze i funkcjach „dobrego” podręcznika.

Definicje

Najlichniesze definicje wskazują na powiązanie podręcznika z programem nauczania, inne – bardziej trafne dla podręczników do nauczania języka obcego, ujmują ten typ książek w kategoriach środka nauczania, od którego poziomu, układu informacji, doboru ćwiczeń zależą jego funkcje dydaktyczne (Kupisiewicz 1988, 106); czy w kategoriach narzędzia o bardzo szerokim zakresie oddziaływania, szczególnie w kształtowaniu ludzkiej wiedzy (Włodarski 1976, 53; Leja 1977, 3). Jeszcze inne – przedstawiają podręcznik jako gatunek tekstu, o specyficznym charakterze treści merytorycznych, realizacji celów wychowania, opracowaniu edytorskim służącym optymalizacji procesu percepcji wiedzy (Parnowski 1976, 23). Inaczej mówiąc, podręcznik to swego rodzaju tekst, który wyróżnia się rzeczowością, dydaktyczno-naukowym doborem, układem i sposobem podawania wiadomości oraz swoistym językiem, sposobem eksponowania materiału i opracowaniem edytorskim (Nocoń 2009).

Bardzo często pojawiają się też definicje określające podręcznik jako książkę, która ma dwóch adresatów: ucznia, wobec którego spełnia on swoje dydaktyczne funkcje, i nauczyciela, dla którego jest podstawową pomocą naukową (Nagajowa 1990, 164). Podręcznik funkcjonuje bowiem w dyskursie dydaktycznym – typie praktyki komunikacyjnej odnoszącej się do instytucjonalnego procesu nauczania – uczenia się, w którym obowiązuje zorganizowane według zasad dydaktycznych przekazywanie przeformowanej wiedzy (by była ona przystępna dla mniej wprawnego odbiorcy (Labocha 1997, 35). Jego ostateczny kształt jako jednego z komponentów tego dyskursu podlega wielu czynnikom kontekstowym, od czynników kontekstowych będzie też zależał dobór takiego, a nie innego podręcznika.

Konteksty w dyskursie dydaktycznym

Najszerzy jest **kontekst** globalny, **socjokulturowy**, obejmujący idee, preferowane systemy wartości, tkwiące w długoterminowych, naczelnym celach edukacji, na których „budowane są wzorce wychowania i model absolwenta” (Nocoń 2009, 27). Jak podkreślają badacze, współcześnie to kontekst zmieniający się bezustannie wraz

z szybkimi w ostatnich dekadach, przemianami cywilizacyjnymi i połączonymi z nimi zmianami w potrzebach edukacyjnych człowieka (Kojs 1998). Określają je autorzy raportu Komisji Europejskiej, kładąc nacisk na opanowywanie przez uczących się nie tyle wiedzy, co metod uczenia się oraz tzw. kompetencji kluczowych, umożliwiających człowiekowi funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości¹. Kontekst ten obejmuje także osiągnięcia techniczne, m.in. informatyzację i cyfryzację współczesnego świata, a więc nowe (elektroniczne) środki nauczania. Mają one znaczący wpływ na przededukacyjne doświadczenia uczących się – poczynając od dzieci – i na zmianę postrzegania świata oraz zachowań komunikacyjnych. Kultura audiowizualna rodzi nowy typ percepcji: tekst przestaje być linearnym tekstem werbalnym, a globalizacja, dokonująca się za pomocą mediów, otwiera wewnętrzne systemy edukacyjne na współpracę i poddaje je wzajemnym oddziaływaniom. W takiej sytuacji miejsce w systemie musi odnaleźć ta rola szkoły, która zapewnia uczniom w konkretnym kraju i społeczeństwie „utrzymanie tożsamości narodowej i przekazywanie szeroko rozumianej tradycji” wśród innych kultur (Nocoń 2009, 29). Współcześnie optymalne rozwiązanie wnosi w ten kontekst edukacja międzykulturowa, która „powinna kształtować świadomość o równorzędności wszystkich kultur, wytwarzać umiejętność rozwiązywania problemów wynikających z uprzedzeń i stereotypów, kształcić otwartość, tolerancję i akceptację” (Zawadzka 2004, 216). Koncepcje kształcenia kompetencji międzykulturowej powinny stać się więc naturalnym komponentem podręcznika do nauczania języka drugiego, ponieważ to właśnie podręcznik pełni funkcję pośrednika pomiędzy uczniem a kulturą języka nauczanego jako obcego.

Znaczący wpływ na nauczanie, a więc także na kształt pomocy dydaktycznych, ma **kontekst psychopedagogiczny**, w dyskursie dydaktycznym lokowany zwykle poniżej socjokulturowego. Jego komponentami są czynniki: programowe, dydaktyczne i psychologiczne. Kiedy tworzy się podręcznik do nauczania języka ojczystego, autor odwołuje się do określonej w danym czasie teorii nauczania, powiązanych z nią zwykle sposobów przekazywania wiedzy (metod) oraz do określonego programu (podstawy programowej), wyznaczającego z góry określone cele edukacji językowej i literackiej dla poszczególnych etapów nauki i grup wiekowych. Podręcznik do nauczania języka drugiego jest zanurzony w kontekście szerszym: jego odbiorcy mogli wyrastać w systemach edukacyjnych opartych na innych teoriach nauczania, na innych programach (a dodatkowo – w odmiennych kulturach), być może zostali przyzwyczajeni do innego sposobu rozwiązywania problemów, do

¹ Kompetencje te zdefiniowane zostały jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Należą do nich: 1) **porozumiewanie się w języku ojczystym**, 2) **porozumiewanie się w językach obcych**, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość, 8) świadomość i ekspresja kulturalna (por. http://www.efs.gov.pl/slownik/Strony/Kompetencje_kluczowe; dostęp: 5.03.2012).

innych metod, dzięki którym pogłębiali znajomość języka pierwszego. W rozpoznawaniu ich podejścia do poznawania języka pomocna będzie współczesna psycholingwistyka, która wyposaża w niezbędną dla planowania procesu edukacji wiedzę o odbiorcy i jego motywacji do nauki języka drugiego. Praktycznie każde dziecko do 12. roku życia, bez ingerencji dorosłych, zaczyna się posługiwać językiem obowiązującym w obcym kulturowo otoczeniu, jeśli takim językiem posługują się jego rówieśnicy. W warunkach klasy szkolnej trudno jednak zapewnić tę samą intensywność, czas, identyczną motywację czy naturalność językowego kontaktu (Chromiec 2004)². Wtedy w pomocach dydaktycznych warto szukać rozwiązań dydaktycznych opartych na teorii Cumminsa, która wytycza dydaktyczną ścieżkę przetransferowania umiejętności językowych z jednego języka do drugiego przez odpowiednie postępowanie socjokulturowe: wszak procesy myślowe, które odpowiadają za uczenie się zarówno pierwszego, jak i drugiego języka są wspólne dla nich obu (jeśli to możliwe ze względu na język pierwszy – Cummins 1984).

Niewątpliwym ułatwieniem przy wyborze podręcznika z uwzględnieniem kontekstu psychopedagogicznego jest też fakt, że większość systemów szkolnictwa w Europie (a więc także większość tworzonych podręczników) wpisuje się w model szkoły wspomagającej, traktującej ucznia podmiotowo, koncentrującej się na całościowym jego rozwoju (Gołębiak 2004). „Efektywność działań edukacyjnych uzależnia się [w nim – B.N.-S.] od diagnozy wstępnej, czyli rozpoznania poziomu wyjściowego nauczanych kompetencji”, do nauczania włącza się przede wszystkim metody aktywizujące uczniów do działania, a funkcjonującym modelem interakcji jest układ dialogowy, partnerski (Nocoń 2009, 30). W przypadku wybierania pomocy dydaktycznych trzeba pamiętać o uwarunkowaniach psychologiczno-pedagogicznych grupy docelowej (zwłaszcza w przypadku dzieci). Wszak cele nauczania są odmienne dla uczniów w różnym wieku, różne są możliwości intelektualne i emocjonalne uczących się. Szukając adekwatności programowej, nie zawsze też można się odwołać do ustaleń ESOKJ, ponieważ podręczniki dla uczniów niedorosłych są zwykle oparte zwykle na programach autorskich.

Tymczasem **kontekst lokalny** dyskursu dydaktycznego – a więc także funkcjonowania podręcznika do nauki języka drugiego – powiązany z konkretną sytuacją komunikacyjno-dydaktyczną, miejscem, warunkami zewnętrznymi, zwykle wprowadza czynniki precyzujące kryteria doboru właściwego podręcznika (to konkretna grupa uczniów, w konkretnym wieku, zanurzona w jednolitym kontekście kulturowym, o podobnych umiejętnościach językowych – w zakresie języka pierwszego i drugiego³). Nie można jednak zapominać o przypadkach utrudniających wybór (niejednolita grupa, w różnym

² Główną rolę odgrywa tu chęć identyfikacji ze społecznością rówieśniczą mówiącą innym językiem, a także potrzeba porozumiewania się w tym języku (Chromiec 2004). Odbiorca dziecięcy nie ma jednak determinacji dorosłego, który zdaje sobie sprawę z odsuniętej w czasie korzyści z trudu włożonego w naukę języka, zwłaszcza, że decyzję o instytucjonalnej formie nauki podejmują za dziecko najczęściej rodzice. Ich motywacja może być obca małemu uczniowi.

³ Istotne jest też, na ile system języka pierwszego różni się od języka poznawanego – drugiego.

wieku, z różnych środowisk kulturowych, o zróżnicowanych kompetencjach językowych). W każdym przypadku warto poszukać podręcznika z wpisaną weń specyficzną sytuacją odbiorczą i ze zbliżonym do autentycznego wewnątrztekstowym adresatem (stworzonym na podstawie wyobrażonej reprezentacji ucznia – z jego obrazem na początku (jaki jest, jak myśli, co już wie) i na zakończenie nauki z podręcznikiem (jak się ma rozwinąć, co ma umieć). To wyobrażenie autorskie przekłada się na wszystkie aspekty budowanego tekstu (poziom języka, słownictwo, dobór tematyki, rodzaj zamieszczonych zadań, rodzaj ilustracji) (por. Nocoń 2009, 47). Byłoby dobrze, gdyby przy doborze podręczników do nauki języka drugiego dla młodszych odbiorców był to adresat czytelny, ale zakreślony szerzej, by nieco szerszy zakres odbiorczy „wyczytali” z kart podręcznika wszyscy uczestnicy interakcji dydaktycznej, a zwłaszcza nauczyciel. To od jego „kompetencj[i] warsztatow[y]ch, merytoryczn[y]ch oraz językow[y]ch, także osobowoś[ci] (...), doświadczeni[a] zawodowe[go]” (Nocoń 2009, 31), świadomości zróżnicowania (poznawczego, językowego, kulturowego) uczniów oraz od dostosowania do nich strategii działania – będzie zależał kształt i wykonanie każdej jednostki lekcyjnej – niepowtarzalnego zdarzenia komunikacyjnego. Wyróżnione przestrzenie kontekstu dydaktycznego oddziałują na siebie wzajemnie (w obie strony), tworząc dynamiczny, ale rozpoznawalny układ edukacyjny.

W konstrukcji podręcznika uwzględnia się następujące aspekty:

- a) w płaszczyźnie merytorycznej: dobór treści kształcenia (język polski jako obcy) w relacji z programem nauczania (ESOKJ), z uwzględnieniem odbiorcy i poziomu nauczania, funkcjonalności (czyli podporządkowania zawartych w podręczniku treści określonym funkcjom praktycznym, co wiąże się w nauczaniu języka z możliwością opanowywania wymowy, pisowni, słownictwa i gramatyki; z kształceniem sprawności: pisania, mówienia, czytania i słuchania);
- b) w płaszczyźnie metodycznej: układ i hierarchizację treści, sposób kształtowania pojęć i ćwiczeń językowych, dobór i układ komponentów strukturalnych, koncepcję dydaktyczną (umożliwiające powtarzanie, utrwalanie, kontrolę i ocenę opanowania materiału i umiejętności – por. Komorowska 2005);
- c) w płaszczyźnie językowo-stylistycznej (w zależności od wyznaczonego poziomu startowego): język, terminologia – zrozumiałe, niezbędne na danym etapie nauki;
- d) w płaszczyźnie genologicznej i edytorskiej: założony przez autora model podręcznika, opracowanie graficzne i typograficzne (Nocoń 1997, 18).

Struktura

Na całokształt podręcznika składa się kilka elementów, które odpowiednio ze sobą powiązane dają nam jego pełny obraz. W literaturze mówi się o strukturze podręcznika (Gajda, Słodzińska 1991, 123–124), złożonej z szeregu komponentów strukturalnych.

ralnych (składników powiązanych z innymi komponentami, tworzącymi pewien całościowy system), które są nośnikami funkcji podręcznika. Można w nich wydzielić subkomponenty i elementy strukturalne (Nocoń 1997). Pisząc obecnie o podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego, należy jednak zawsze myśleć o nim jako o książce obudowanej – zintegrowanej z systemem uzupełniających środków dydaktycznych⁴. Wśród podstawowych komponentów podręcznika wyróżnia się:

1. **Komponent informacyjny**

- a) werbalny, obejmujący: **tekst podstawowy** (autorski, wyjaśniający podstawowe fakty, pojęcia, przekazujący wiedzę z danej dziedziny – w naszym przypadku fakty dotyczące użycia języka) i **tekst uzupełniający** (informacje dopełniające: dane statystyczne, biogramy, teksty artystyczne, ułatwiające nabywanie wiedzy, ilustrujące ukazane zagadnienia), a także **teksty objaśniające** (objaśnienia słów, terminów, przypisy, słowniczki, komentarze, wykazy skrótów, wstępy),
- b) niewerbalny obejmujący: mapy, fotografie, rysunki, grafy itd., stanowiące z powyższymi spójną całość, nieobojętne pod względem wartościowym i estetycznym.

2. **Komponent organizujący**, sterujący przyswajaniem informacji dydaktycznej (ćwiczenia, pytania i zadania) oraz ułatwiający przyswajanie (różnego rodzaju tablice).

3. **Komponent orientacyjny** (środki rozczłonkowania tekstu – śródtytuły, cyfry, spis treści, odsyłacze, przedmowa, indeksy itp. (Gajda, Słodzińska 1991, 123).

Komponenty: informacyjny oraz organizacji przyswajania bezpośrednio realizują cele dydaktyczne, ich oddziaływanie skierowane jest na zewnątrz tekstu.

Za pomocą komponentu pierwszego przekazywane są wiadomości, z którymi uczeń powinien się zapoznać, zorganizowane problemowo i zhierarchizowane, zgodne z obowiązującym stanem wiedzy. Poprawnie podane są zwykle dla przejrzystości przekazywane za pomocą kodu werbalnego, jak również niewerbalnego (przez rysunki, tabele, reprodukcje, grafy). Materiał niewerbalny pełni szczególną rolę w podręczniku do nauczania języka obcego. Tabele i grafy są pomocne w przejrzystym przedstawianiu systemu fleksyjnego języka polskiego. Liczba i jakość ilustracji wpływają też na ocenę książki dla ucznia, wzbudzają motywację odbiorcy młodszego, wspomagają metodycznie nauczycieli. Odmiennie niż to bywa w podręcznikach do innych przedmiotów, ilustracje mogą stanowić nie tylko uzupełnienie wypowiedzi odautorskiej, ale wprowadzać nowe treści (np. historyjka obrazkowa może stanowić podstawę twórczego tekstu wypowiedzianego / napisanego). W do-

⁴ W jego skład mogą wchodzić: podręcznik podstawowy (często z przekierowaniami na strony internetowe), podręcznik dialogowy / z tekstami uzupełniającymi, zeszyt ucznia (ćwiczenia, zadania do pracy domowej), środki wizualne i multimedialne (zestawy zdjęć, płyty CD, inne nagrania, programy komputerowe), gry planszowe, czasem zwięzła gramatyka języka, książka nauczyciela (por. Styszyński 1994). Między treścią podręcznika i jego obudową powinny być zachowane właściwe proporcje.

brym podręczniku ilustracje są dostosowane do poziomu percepcyjnego odbiorcy – inne w podręczniku dla dzieci, inne – dla odbiorców starszych, zaś zeszyty ćwiczeń dla młodszego odbiorcy mogą zawierać materiały do uzupełniania, kolorowania, co sprzyja indywidualizacji w nauczaniu, a także utrwalaniu wiedzy (słownictwa).

W komponencie informacyjnym, z dwóch kategorii tekstu podstawowego (werbalnego): teoretyczno-poznawczego oraz instrumentalno-praktycznego (Zujew 1986, 99)⁵, we współczesnych podręcznikach do nauki języka obcego powinien dominować ten drugi (o funkcji transformacyjnej i ćwiczeniowej⁶), zawierający opisy podstawowych działań do opanowania materiału nauczania, zasady i reguły stosowania wiedzy, opisy zadań i ćwiczeń czy uogólnień. W skład tych tekstów wchodzi zbiory ćwiczeń, zadań czy samodzielnych prac. „Ważnym elementem są specjalne rozdziały systematyzujące i integrujące materiał nauczania” (Gąsiorek i in. 2010, 12), a także służące utrwaleniu i powtórzeniu materiału (np. w postaci testów).

Z tekstem podstawowym związane są inne subkomponenty informacyjne: tekst uzupełniający i objaśniający. W skład pierwszego z nich mogą wchodzić fragmenty literatury pięknej, teksty kultury popularnej (np. wiersze, przysłowia, piosenki z towarzyszącym nagraniem, szczegóły biograficzne, opisy przedmiotów czy niezwykłych zdarzeń, gry semantyczne, fragmenty filmów). Mogą one służyć indywidualizacji nauczania (Zujew 1986), a także wprowadzaniu elementów edukacji międzykulturowej, a na wyższych poziomach zapoznawac z bogactwem polskiej kultury regionalnej. Drugą kategorię (tekst objaśniający) stanowią wprowadzenie do podręcznika, przypisy i objaśnienia, alfabetyczny wykaz treści, wykazy skrótów używanych w podręczniku, zbiorcze tabele odmian.

Zadania drugiego z podstawowych komponentów – **organizacji** przyswajania informacji, polegają na sterowaniu zachowaniami poznawczymi ucznia oraz ułatwianiu mu rozumienia i zapamiętywania wiadomości (m.in. przez ćwiczenia, zadania i pytania; operowanie elementami graficznymi: tabelami systematyzującymi, np. odmianę rzeczowników czy czasowników, graficznym wydzieleniem ważnych informacji; słowniczki pojęć). Ćwiczenia zastosowane w podręczniku zasadniczym oraz w zeszytach ćwiczeń powinny być – zgodnie z zasadą stopniowania trudności – dostosowane do poziomu kompetencji językowej uczniów oraz ich zróżnicowanych możliwości intelektualnych.

Na zrozumienie i zapamiętanie, a także usystematyzowanie wiadomości i udoskonalenie umiejętności wpływa także (w ramach komponentu organizującego) oprawa edytorsko-typograficzna. Ma ona znaczenie dla odbiorcy, gdyż przekłada się znacząco na przyswojenie treści merytorycznych, pełni także funkcję motywującą.

⁵ Badacz wyróżnia w tekście podstawowym (informacyjnym) podręcznika teksty teoretyczno-poznawcze – z dominującą funkcją informacyjną, przekazujące podstawowe terminy, pojęcia (reguły, definicje), podstawowe fakty, opisy podstawowych praw z danej dziedziny wiedzy. Drugą kategorią są teksty instrumentalno-praktyczne (Zujew 1986, 99).

⁶ Por. dalszy opis funkcji podręcznika.

Wśród istotnych dla odbiorcy elementów edytorsko-typograficznych można wyróżnić: format książek, rodzaj oprawy, rodzaj zastosowanego papieru⁷, kolorystykę podręcznika, jakość wykonania ilustracji / fotografii⁸, układ kolumn, marginesy i ich wykorzystanie⁹, zróżnicowanie wielkości i kroju czcionki¹⁰ (Gąsiorek i in. 2010, 14–15).

Rolą komponentu **orientacyjnego** jest ułatwienie uczniowi posługiwania się podręcznikiem i poruszania w obrębie jego tekstu (Nocoń 1997, 19–20). Oceniając ten aspekt, należy zwrócić uwagę, jak podręcznik posługuje się spisem treści i tytułami oraz śródtytułami. Dla podręcznika do nauki języka drugiego istotne jest, by poszczególne treści pogrupowane w rozdziały i podrozdziały tworzyły hierarchicznie zbudowany system, sprzyjający uczeniu się, by każda z wydzielonych części uwzględniała kolejne stadia procesu poznania i uczenia się. Zdobywanie kompetencji językowych ułatwia także zastosowanie jednolitej struktury i stałego schematu dla poszczególnych jednostek lekcyjnych, by odbiorcy mogli z łatwością odnaleźć odpowiednie komponenty (tekst, część słownikową, ćwiczenia, elementy gramatyczne, testy). Podobną funkcję orientacyjną może pełnić kolorystyka.

Właściwa struktura, układ materiału i system ćwiczeń w zestawie podręczników do nauki języka drugiego to nie tylko ułatwienie pracy ucznia, ale także istotna pomoc dla nauczyciela w efektywnej organizacji procesu dydaktycznego (Styszyński 1993).

Funkcje

Współczesna (glotto)dydaktyka przypisuje poszczególnym komponentom podręcznika szkolnego (w tym także do nauki języka drugiego) wiele funkcji – właściwości, które wiążą się z realizacją celów nauczania i uczenia się. Podstawowym celem nauczania języka jest wykształcenie u uczących się kompetencji komunikacyjnej w języku drugim (w postaci zespołu umiejętności i nawyków językowych umożliwiających zachowanie adekwatne do sytuacji w zakresie różnych sprawno-

⁷ Warto pamiętać, że wartość użyteczna podręcznika rośnie po wydaniu go w lakierowanej okładce, średnim formacie oraz po szyciu grzbietu – nie rozsypuje się przy pierwszym użyciu. Zastosowany papier powinien być odporny na ścieranie, gruby i gładki jednocześnie, nadający się do gumowania, powinien także mieć odpowiednią jakość ze względu na nasycenie kolorystyczne ilustracji, jak też przyjmowanie kolorowych kredek (zeszyt ćwiczeń).

⁸ Tekst i strony powinny być wielobarwne, by wzmocnić motywację i ułatwić orientację, jednak bez nadmiaru bodźców kolorystycznych, by nie utrudniać uczniom skupienia nad tekstem. Ilustracje powinny być zróżnicowane w stylu w zależności od wieku odbiorcy – dobre, czyli przejrzyste i czytelne, oszczędne i zrozumiałe dla ucznia.

⁹ Podręcznik do nauki języka obcego nie musi być jednokolumnowy, jednak autorzy winni zachować stałość układu, część szerokich marginesów może być wykorzystana do dodatkowych językowych uwag czy wyeksponowania nowego słownictwa.

¹⁰ Istotne są: czytelny druk, jego zróżnicowanie (zależne także od wieku odbiorcy), wielkość i krój czcionki, gęstość zapisu na stronie, interlinie, zastosowanie wytłuszczenia druku, koloru liter, spacji (Parnowski 1976).

ści), kompetencji międzykulturowej (przez kształcenie umiejętności porozumiewania się w obrębie różnych kultur przy przekazywaniu wiedzy o realiach i kulturze poznawanego kraju), a także przekazanie określonej wiedzy o nauczanym języku (por. Styszyński 1993, 64).

W kwestii szczegółowych zadań podręczników oraz wskazania optymalnej ich realizacji badacze reprezentują wiele stanowisk. Jedną z najpopularniejszych klasyfikacji funkcji dydaktycznych książki dla ucznia zaproponował Wincenty Okoń. W myśl zasady, że pomoc ta ma być dla ucznia przewodnikiem, który pomaga w poznawaniu świata, badacz wyróżnia cztery funkcje dydaktyczne podręcznika: informacyjną, badawczą, operacyjną (transformacyjną) i samokształceniową (Okoń 1976).

Funkcja **informacyjna** zakłada, że podręcznik podaje podstawowe informacje – logiczne i rzeczowe z danego zakresu (języka, kultury, realiów kulturowych). Jej nośnikami są zarówno teksty (literackie, popularnonaukowe, objaśnienia terminologii gramatycznej, opisy językowe, teksty ćwiczeń), jak i fotografie, rysunki, modele, schematy oraz polecenia dotyczące sposobu zdobywania dalszych informacji (Kojas 1975, 40–41).

Funkcja informacyjna sprowadza się do zaznajamiania uczniów z materiałem nauczania (...). Materiał ten powinien być uporządkowany, a forma jego przekazania przystępna, przejrzysta (m.in. przez graficznie wyodrębnione istotne elementy treści, np. definicje terminów, wskazówki poprawnościowe) (Synowiec 1993/94, 62)

– zgodnie z zasadą stopniowania trudności i pogłębowości¹¹.

W ramach funkcji informacyjnej podręcznik zapoznaje odbiorców ze słownictwem i systemem gramatycznym danego języka obcego, dostarcza elementów wiedzy o tym systemie i opisów reguł generowania zdań (Styszyński 1993, 65).

Stanowi też źródło wiadomości o kulturze kraju i jej elementach realioznawczych na tle swej własnej kultury. Ocena realizacji tej funkcji będzie polegała na zwróceniu uwagi: na selekcję informacji, zwięzłość, prostotę oraz jasność i precyzję przekazu, sposób wyjaśniania zagadnień w zależności od wieku odbiorcy, poprawność językową, spójność semantyczną i strukturalną tekstu, a także stronę edytorską (Gaśiowski i in. 2010, 19).

Z funkcją informacyjną podręcznika wiąże się kolejna – funkcja **badawcza**, w klasyfikacji Lei (1977) nazywana **sterowniczą**. Dotyczy ona problemowego ujęcia treści podręcznika (pokazanie problemu, metody i drogi poznawania – Kojas 1975, 41).

Zły to podręcznik, który, podając uczniowi dorobek nauki w gotowej postaci, utwierdza go w przekonaniu, że wiadomości są po to, aby je tylko zapamiętywać. Dobry podręcznik traktuje życie jak otwartą księgę, ułatwiając zarazem jej odczytywanie. Takie nastawienie problemowe,

¹¹ Pierwsza kładzie nacisk na taki sposób prezentowania treści, by uczeń przechodził od zagadnień prostszych do bardziej skomplikowanych, od znanych do nowych. Druga (zasada pogłębowości) zwraca uwagę na obrazowe prezentowanie nowych treści, korzystanie z modeli, obrazów czy rzeczywistych obiektów.

będące zarazem nastawieniem badawczym, może się przejawiać w podręczniku w postaci gotowego opisu i gotowych wyjaśnień, jeśli się nada im ujęcie problemowe, tj. pokaże w odpowiednim skrócie metodę i drogę poznania, prowadzącą do odkrycia prawdy i do jej jakiegoś zastosowania w działalności ludzkiej. Bardzo często może też przyjąć postać problemowych pytań i dyrektyw badawczych, organizujących pracę samodzielną dzieci i młodzieży (Okoń 1976, 63).

Funkcja ta oznacza także, że układ treści i zestaw działań powinien być tak zaplanowany, by skłaniać uczących się nie tylko do pamięciowego opanowywania wiadomości, lecz również do dostrzegania ich powiązań i zależności oraz ich samodzielnego rozwiązywania. Materiały dydaktyczne powinny także zawierać szereg dyrektyw i poleceń, ułatwiających samodzielną pracę z nimi. Podręczniki glottodydaktyczne konkretyzują tę funkcję, wspomagając proces opanowania języka przez specyficzny układ materiałów i pytania ukierunkowujące uchwycenie składników tekstu, a także przez stawianie przed uczącymi się konkretnych zadań do wykonania (Janowska 2011). Sterują w ten sposób wykonywanymi przez uczniów działaniami językowymi i umożliwiają skuteczne nabywanie umiejętności. Funkcję badawczą (sterowniczą) „mogą przejmować różne elementy podręcznika i materiałów towarzyszących. Na przykład, seria obrazków może sterować wypowiedzią ustną co do treści”, ćwiczenia audialne „określają tempo wypowiedzi, a stosowanie kolorów i innych znaków graficznych przy przedstawianiu zjawisk gramatycznych (...) kieruje uwagę uczących się na określone informacje” (Styszyński 1993, 67). Funkcję sterowniczą może także pełnić podręcznik dla nauczyciela, „sterując poprzez strukturę wewnętrzną (układ materiału) i wskazówki zawarte w podręczniku nauczyciela jego czynnościami podczas lekcji” (Styszyński 1993, 67).

Funkcja **transformacyjna (operatywna)** „wiąże się z tym wszystkim, co stanowi w podręczniku materiał do ćwiczeń praktycznych i zadań rozwijających różne sprawności oraz stwarzających impulsy do działalności praktycznej wychowanków” (Okoń 1976, 63), przy uwzględnianiu zasad glottodydaktycznych oraz cech rozwojowych uczniów. Polega ona nie tylko na ułatwieniu uczniowi zapamiętania wiadomości, lecz również na ich zrozumieniu.

Przejawia się przede wszystkim w ćwiczeniach, które wymagają od uczniów przetworzenia wiadomości, zastosowania ich w praktyce, czynią więc wiedzę ucznia operatywną. Spełniają jednak wówczas swe zadanie, jeśli będą zróżnicowane, tak pod względem doboru materiału ćwiczeniowego, jak i operacji umysłowych i językowych, podporządkowanych kształceniu określonych umiejętności (Synowiec 1993/94, 63).

W procesie uczenia języka drugiego funkcja ta łączy się szczególnie mocno z funkcją **ćwiczeniowo-praktyczną**, realizowaną przez zestaw ćwiczeń, za pomocą których uczniowie nie tylko rozwijają umiejętności i zdolności praktyczne – językowe i komunikacyjne, ale też utrwalają nawyki i zdobyte wiadomości (Leja 1973). Funkcja ta w podręcznikach z tego zakresu jest uznawana – przez aktywizujące ujęcie materiału językowego (zadania do wykonania, polecenia, instrukcje i wzory

w zakresie np. recepcji tekstów czytanych i słuchanych, opisu ilustracji, streszczenia, transformacji i uzupełniania tekstów nagranych lub zapisanych, uczestnictwo w grach dydaktycznych) – za podstawową w opanowaniu języka jako środka komunikacji (Styszyński 1993; Pfeiffer 1979). Dla jakości tego aspektu podręcznika istotne jest, by ćwiczenia kształtowały umiejętności i nawyki w posługiwaniu się językiem drugim w sposób racjonalny, zgodnie z zasadą stopniowania trudności (przez właściwe uszeregowanie) i dostosowaniem do wyznaczonego poziomu językowego; by uaktywniały one uczących się w zakresie czterech sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania; oraz by były dla odbiorcy atrakcyjne pod względem formy (np. w formie gier i zabaw, z wykorzystaniem niezbędnych form gatunkowych tekstu) i zastosowanej metody (np. metody zadaniowej, metody analizy i twórczego wykorzystania wzoru, które wskazują na sensowność działania itp.). Powinny też kończyć się określonym „produktem”, dającym satysfakcję z pracy i możliwość oceny (Komorowska 2005, 58). Nie mniej efektywne jest wdrażanie (wskazywanie) wpisanych w podręcznik ćwiczeń z zastosowaniem środków multimedialnych i technik różnicujących formy aktywności uczniów (nagrania tekstów, nagrania muzyczne, filmowe, zastosowanie gier planszowych, ruchowych itp.), a także ćwiczeń „ukierunkowanych komunikacyjnie”, by proces nauki języka przygotowywał do rzeczywistej komunikacji, co zapewnia „wzrost operatywności materiału językowego” i ułatwia „jego transfer, czyli przeniesienie nabytych umiejętności i sprawności do innych naturalnych sytuacji użycia języka obcego” (Styszyński 1993, 66). Podczas oceniania jakości realizacji funkcji transformacyjnej i ćwiczeniowej należy zwrócić uwagę na sposób formułowania zadań, poleceń, problemów (ewentualnie podanie wzoru), na ich powiązanie z naturalną komunikacją (także na rodzaj zastosowanej obudowy dydaktycznej), operatywność zastosowanej wiedzy (służebność wobec określonych celów), kończenie produktem oraz realizację zasady stopniowania trudności, a także na różnicowanie form aktywności uczniów.

Ostatnią wymienioną przez Wincentego Okonia rolę podręcznika jest funkcja **samokształceniowa**, „w wyniku której uczeń zdobywa nie tylko umiejętność, lecz również nawyk samodzielnej pracy w zakresie stałego i systematycznego pogłębiania przyswajanej wiedzy” (Kupisiewicz 1988, 107), rozszerza krąg własnych zainteresowań, zdobywa pozytywną motywację uczenia się, kształtuje i utrwala umiejętności oraz sprawności językowe. Z funkcją wiążą się te treści i zadania w książce ucznia, w których znajduje on motywację do dalszych samodzielnych poszukiwań dotyczących opisywanego problemu językowego czy rozszerza swoje zainteresowania. Także – uzupełnia luki, sięgając do źródeł informacji, które wskazuje podręcznik¹², do instrukcji zalecających kolejność wykonywania czynności przy samodzielnym

¹² Podręcznik do nauczania języka polskiego (jako obcego) kierowany do odbiorcy niedziecięcego mógłby odsyłać do zwięzłej gramatyki typu referencyjnego (np. *Tęczowej gramatyki* M. Maciołka), która sprzyja scalaniu zwykle rozproszonych informacji metajęzykowych zawartych w podręcznikach kursowych – w spójny w odbiorze system wiedzy o języku polskim.

przerabianiu i utrwalaniu danej partii materiału, a także do nagrań tekstów i ćwiczeń czy „programów komputerowych umożliwiających częściowo samodzielną naukę języka (zwłaszcza zaś utrwalanie zdobytej wiedzy i nawyków oraz uzupełniania zaległości)” (Styszyński 1993, 68). Ocena tej funkcji podręcznika wiąże się z oglądaniem komponentu orientacyjnego i organizacyjnego, ich przejrzystości i czytelności¹³, z obecnością wyrazistego spisu treści, ewentualnego indeksu pojęć, słowniczka terminów, odsyłaczy, prostych i zrozumiałych wskazówek czy instrukcji, czytelności ćwiczeń, łatwości dotarcia do właściwych nagrań, a w komponencie informacyjnym (niewerbalnym, edytorskim) ocena dotyczy łatwego do czytania druku czy dobrze skomponowanego materiału ilustracyjnego (dobrze dobranego, ułatwiającego orientację).

Poza omówionymi wcześniej, dobry podręcznik powinien spełniać dodatkowo przynajmniej dwie funkcje, a mianowicie: **kontrolno-oceniającą** i **motywacyjną**. Zadanie pierwszej z nich polega na umożliwieniu uczniom samokontroli i samooceny stopnia przyswojenia materiału zawartego w podręczniku (Kupisiewicz 1988, 108). Realizują ją przede wszystkim zestawy ćwiczeń z kluczem, odwoływanie się do materiału zrealizowanego (z odnośnikami do odpowiednich stron), wyraziste podsumowania czy lekcje powtórzeniowe, a także załączone do podręcznika testy i materiały programowane (nagrane ćwiczenia wdrażające oraz programy komputerowe) (por. Komorowska 2005, 52–53). „Informują one uczniów o błędach i postępach w nauce, a w razie potrzeby udzielają pomocy lub odsyłają do łatwiejszych podprogramów, dokonując po wykonaniu ćwiczeń statystycznej analizy odpowiedzi uczniowskich i wystawiając ocenę” (Styszyński 1993, 68). Ich obecność czy informacja o nich w podręczniku (lub w dołączonym do podręcznika kluczu) świadczy o jakości aspektu kontrolnego książki.

Zadaniem funkcji **motywacyjnej** podręcznika jest kształtowanie u ucznia pozytywnego nastawienia do nauki danego przedmiotu (Kupisiewicz 1976, 73), a w zakresie nauki języka drugiego stymulowanie go do pracy nad opanowaniem tego języka oraz motywowanie do jego użycia¹⁴. „Zgromadzony w podręczniku materiał rzeczowy i proponowane ćwiczenia powinny zmierzać do rozbudzenia zainteresowań uczniów, zachęcać do obserwacji różnego typu zjawisk” językowych i kulturowych, „do zdobywania wiadomości i umiejętności oraz do rozwiązywania problemów” (Gąsiorok i in. 2010, 19). Nowoczesny podręcznik do nauki języka drugiego zapewnia taką motywację przez umieszczenie w nim tekstów odpowiadających zainteresowaniom uczniów, a w systemie ćwiczeń – zróżnicowanych, odwołujących się do

¹³ Niektórzy badacze wyodrębniają przy tej funkcji w materiałach glottodydaktycznych dodatkowo funkcję systematyzującą przejawiającą się właśnie w wyrazistym przedstawieniu materiału nauczania, ułatwiającym systematyzację przyswojonych wiadomości, por. Zujew 1986.

¹⁴ Glottodydaktycy wyróżniają nieraz w zakresie funkcji motywacyjnej funkcję stymulatywną zapewniającą odpowiednie bodźce do komunikacji w języku obcym, funkcję sterowniczą – kierującą procesem uczenia się oraz funkcję organizacyjną, zapewniającą maksymalną aktywność umysłową i językową uczących się (Kośla 1981).

metody zadaniowej, do gier i zabaw dydaktycznych; także – ciekawych materiałów obudowujących. W strukturze podręcznika motywacji sprzyjają ułatwiające poruszanie się w tekście komponenty: orientacyjny i organizacyjny (np. właściwy spis treści, podział na rozdziały, wyróżnienia w treści, system ikonek), zapewniające przejrzystość, szybkość i bezbłędną orientację. Dodatkowo podnoszą motywację walory edytorskie (odpowiedni komponent ilustracyjny, jego estetyka, kolorystyka, jakość papieru).

Z kilku innych funkcji, na które zwracają uwagę dydaktycy i glottodydaktycy¹⁵, warto wspomnieć o dwóch: **integrującej** (według Zujewa – koordynującej) i **wychowawczej**. Realizacja pierwszej z nich ma istotne znaczenie dla odbiorcy podręcznika do nauczania języka drugiego, ponieważ polega ona na wpisaniu w podręcznik – w sposób uporządkowany i funkcjonalny – roli koordynującej użycie wszystkich elementów zestawu glottodydaktycznego, „eliminując z procesu dydaktycznego ich przypadkowe lub chaotyczne użycie” (Zujew 1986; Styszyński 2004, 23). Chodzi tu o bogaty zestaw środków obudowujących proces nauczania języka, a zwłaszcza o środki audiowizualne, ale też poglądowe – istotne w przedstawieniu realiów kulturowych. Dobry podręcznik dla nauczyciela wskazuje w takim przypadku także cel stosowania poszczególnych pomocy, także metod i form pracy z uczniami w działaniach językowych.

Funkcja **wychowawcza** podręcznika jest funkcją ogólną, realizowaną we wszystkich podręcznikach – polega ona na rozwijaniu i kształtowaniu pożądanej społecznie postawy uczniów. We współczesnym procesie nauczania języka i kultury życzeniowe postawy związane są z wypracowywaniem w procesie nauczania kompetencji międzykulturowej, rozumianej jako „umiejętność porozumiewania się w obrębie różnych kultur oraz nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z ich przedstawicielami” (Żydek-Bednarczuk 2012, 23). Jej wypełnianie będzie zespalone w trakcie nauki z motywacją, wiedzą i umiejętnościami.

Podsumowanie

Funkcje dydaktyczne podręcznika „ujawniają się jako zdolność do realizacji określonych zadań w procesie nauczania – uczenia się”, tworząc zintegrowany kompleks, który wpływa na strukturę podręcznika (Nocoń 1997, 15). Skomplikowany, wielopoziomowy układ relacji nadawczo-odbiorczych¹⁶ – z wpisana w ten układ

¹⁵ Poza wymienionymi już funkcjami: systematyzującą i sterowniczą, w opracowaniach glottodydaktycznych wymienia się także funkcję racjonalizatorską (polegającą na intensyfikacji nauczania przez włączenie w podręcznik ćwiczeń opartych na nagraniach i programach komputerowych) i funkcję organizacyjną (sprowadzającą się do włączenia w podręcznik takich instrukcji i wskazówek, które wyznaczają kolejność wykorzystania poszczególnych elementów podręcznika i pomocy dydaktycznych (por. Styszyński 2004). Ich zakresy nakładają się na omówione wcześniej funkcje.

¹⁶ Podręcznik ma wielu autorów, choć tylko ten podpisany nazwiskiem ponosi odpowiedzialność za dokonane wybory i układ materiału; zaś autentyczny odbiorca może się zasadniczo różnić od wewnątrztekstowego adresata tekstu (por. Nocoń 2009, 45–48).

dobrze zaplanowaną strukturą – może sprzyjać procesowi przekazywania wiedzy, jeśli będzie dodatkowo „przełamywać monologową strukturę tekstu i nadawać wypowiedzi cechy dialogowej interakcji”, a w poleceniach do ćwiczeń i zadań „osłabiać dyrektywność sformułowań” (Gąsiorek i in. 2010, 26)¹⁷. Większość nowych podręczników do nauki języka polskiego jako obcego wypełnia te zadania: są to książki „pełne” – atrakcyjne i żywe, bogate w informacje, wielobarwne oraz znakomicie obudowane medialnie¹⁸. I co ważniejsze: mają przemyślaną, klarowną strukturę, przez którą w pełni realizowany jest „system hierarchicznie ze sobą powiązanych, wzajemnie się przenikających właściwości” nazwanych funkcjami. Byłoby dobrze, gdyby nauczyciel umiał spośród nich wybrać podręcznik najlepszy dla swojej grupy uczniów.

Literatura

- Chromiec E., 2004, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk.
- Cummins J., 1984, *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego.
- Gajda S., Słodzińska A., 1991, *Struktura językowa podręcznika*, w: Chrząstowska B., red., *Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj – dziś – jutro*, Poznań.
- Gąsiorek K., Krzyżyk D., Synowiec H., 2010, *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego*, Warszawa.
- Gołębniak B.D., 2004, *Szkola wspomagająca rozwój*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Kojs W., 1998, *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej edukacji*, w: Kojs W., Mrózek R., Dawid Ł., red., *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, cz. I, Cieszyn.
- Kojs W., 1975, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kośla H., 1981, *Dydaktyczne podstawy budowy podręczników języków obcych*, Warszawa.
- Kupisiewicz C., 1976, *Dydaktyczne uwarunkowania podręczników szkolnych*, w: Filipowicz F., red., *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium*, Warszawa.
- Kupisiewicz C., 1988, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Labocha J., 1997, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, w: Rittel T., Ożdżyński J., *Dyskurs edukacyjny*, Kraków.
- Leja L., red., 1977, *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*, Poznań.
- Leja L., 1977, *Audiowizualny model podręcznika akademickiego*, w: Leja L., red., *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*, Poznań.
- Maziarz C., 1965, *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, Warszawa.
- Nagajowa M., 1990, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa.

¹⁷ Szerzej na ten temat: Nocoń 2007.

¹⁸ Wymieniłem tylko kilka przykładów: *Miło mi panią poznać* – B. Serafin, A. Achtelek; *Hurra!!! Po polsku 1, 2, 3* – A. Burkat, A. Jasińska, M. Małolepsza, A. Szymkiewicz; *Polski mniej obcy* – A. Madeja, B. Morcinek; *Polski, krok po kroku* – S. Dawidek, A. Stelmach, I. Stempek, A. Szymkiewicz czy z podręczników dla dzieci: *Lubię polski 1* – A. Rabiej; *Bawimy się w polski 1* – A. Achtelek, B. Niesporek-Szamburska.

- Nocoń J., 1997, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole.
- Nocoń J., 2007, *Jak w podręcznikach do języka polskiego „rozmawia się” z uczniem*, w: Synowiec H., red., *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Okoń W., 1976, *Wychowawcze funkcje podręcznika szkolnego*, w: Filipowicz F., red., *O nowoczesną książkę dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium*, Warszawa.
- Parnowski T., 1976, *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*, Warszawa.
- Pfeiffer W., 1979, *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa.
- Styszyński J.C., 2004, *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwość oceny ich lokalnej przydatności*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 19.
- Styszyński J.C., 1993, *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu języka obcego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 126.
- Synowiec H., 1993/94, *Podręcznik w pracy lekcyjnej*, „Język Polski w Szkole”, z. 6.
- Włodarski Z., 1976, *Podręcznik jako środek w kształtowaniu wiedzy człowieka*, w: Filipowicz F., red., *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela. Materiały z seminarium*, Warszawa.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.
- Zujew D.D., 1986, *Podręcznik szkolny*, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 2012, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

From Knowledge to Choice. On Structure and Functions of a Manual for Teaching Polish as a Foreign Language

The article presents theoretical guidelines that consider the functions of a manual for teaching Polish as a foreign language: the contexts that require using such didactic aid are mentioned here as well as the inner structure of its text and system of didactic functions that determine its form. A teacher who understands such components of a manual is able to choose the correct didactic aid suitable for a particular group of students learning a second language.