

Beata Jarosz

O poprawności przewodników
metodycznych do nauczania języka
polskiego (normatywnie) = About the
correctness of methodical guides for
teaching Polish (normative claims)

Prace Językoznawcze 19/1, 31-49

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Beata Jarosz
Lublin
e-mail: beata.jarosz.1@wp.pl

O poprawności przewodników metodycznych do nauczania języka polskiego (normatywnie)

About the correctness of methodical guides for teaching Polish (normative claims)

The article discusses some issues related to correctness (in the area of orthography, punctuation, inflections, vocabulary, phraseology, syntax and stylistics) of teaching guides including lesson for Polish. The presented characterizations are a diagnostic assessment of the levels of publications, which can be of practical utility for teachers. The analysis ends with solution proposals, which could address the need for an improved correctness of such guidance materials.

Słowa kluczowe: językoznawstwo normatywne, kultura języka, poprawność językowa, przewodnik metodyczny, dydaktyka języka polskiego

Key words: normative linguistics, culture of language, correctness, teacher's guide, didactics of Polish language

1. Uwagi wstępne

Skuteczność wszelkiej edukacji zależy od wielu czynników. Jednym z nich jest bez wątpienia właściwe zaplanowanie sekwencji działań, których skutkiem ma być przyrost wiedzy, umiejętności czy kompetencji (społecznych, interpersonalnych, komunikacyjnych, emocjonalnych itd.) ucznia. Obserwowalnymi i sprawdzalnymi efektami projektowania procesu dydaktycznego są zarówno program nauczania oparty na podstawie programowej, jak i scenariusz pojedynczych zajęć. Ów konspekt¹ to „podobizna konkretnego”

¹ O nietożsamości pojęć *scenariusz lekcji*, *konspekt lekcji*, *projekt lekcji* pisały m.in. Bożena Chrzastowska (2003) czy Aleksandra Wachowiak (2011/2012). Terminy te odnoszą się – z jednej strony – do schematycznego wyliczenia planowanych działań, a z drugiej – do szczegółowego wykazu zadań zalecanych do realizacji, a nawet dialogów, które miałyby (mogłyby) pojawić się na lekcji. W niniejszym tekście wymienione określenia używam

(Kotarbiński 1960: 119; por. Kant 2003), narzędzie pozwalające nauczycielowi na właściwe przygotowanie się do lekcji, umożliwiając „rytmiczne przechodzenie od jednego etapu do drugiego, zapobiegając chaosowi i stracie czasu” (Nagajowa 1995: 55–59; por. Ochenduszko 1997; Pólturzycki 1999; Bortnowski 2005). Dzięki niemu złożony i długofalowy proces kształcenia może (i powinien) być realizowany w sposób sprawny i możliwie najbardziej efektywny. Scenariusz zawiera informacje o celowości i warunkach realizacji uporządkowanych działań dydaktycznych, o rolach, w jakie mają wchodzić poszczególni uczestnicy lekcji, oraz o tym, co należy przygotować, zanim zadzwoni dzwonek (np. Jaworski 1991; Grodzka-Borowska 2005).

Wydawnictwa oferują całe serie przewodników metodycznych i zbiorów scenariuszy lekcji, w których znajdują się omówienia poszczególnych zagadnień językowych oraz kulturowo-literackich, analizy i interpretacje utworów z listy lektur określonej w zaleceniach ministerialnych. Publikacje te zawierają również wiele wskazówek mających na celu upowszechnianie dobrych praktyk dydaktycznych, pomoc w osiąganiu efektów kształcenia, w urozmaicaniu szkolnej edukacji poprzez wykorzystanie interesujących kontekstów, ciekawych metod nauczania czy twórczych zadań, co ma nie tylko rozwijać, ale i inspirować samego nauczyciela². Tego typu opracowania mają zatem wielką wartość i winny być przemyślane, wartościowe merytorycznie i metodycznie, obfitujące w nieszablonowe rozwiązania, bezbłędne, a zatem – krótko mówiąc – przygotowane w sposób niezwykle staranny, wszak „przygotowanie lekcji jest jednym z zasadniczych warunków jej właściwego przeprowadzenia” (Kupisiewicz 1995: 247). Obserwacja i analiza losowo wybranych zbiorów obnaża jednak wyraźnie dostrzegalne niedoskonałości.

Najpoważniejszymi usterkami w przewodnikach i zbiorach konspektów są nieprawidłowości metodyczne, nieprecyzyjnie sformułowane lub nieadekwatne do problematyki zajęć cele lekcji, sztamkowe tematy, niewłaściwie dobrane lub źle nazwane metody i techniki nauczania, a także brak zgodności informacji pojawiających się w części wstępnej z tym, co zaplanowano w przebiegu zajęć³ (np. Bortnowski 1978; Chrzastowska 2003; por. Zeman 2013). Projekty te nie spełniają zatem wymagań stawianych wszelkim planom, które winny być m.in. celowe, wykonalne, racjonalne, skuteczne

wymiennie z uwagi na wykorzystanie w badaniach zarówno skrótowych, jak i drobiazgowych materiałów dydaktycznych.

² Szczególnie cenne są w tych publikacjach propozycje integracji treści z różnych dziedzin nauki (przykładowo włączanie w proces kształcenia polonistycznego zagadnień z zakresu filozofii, historii czy historii sztuki) oraz nawiązania intertekstualne.

³ Tego typu nieprawidłowości staną się przedmiotem opisu w odrębnym opracowaniu.

i wewnętrznie spójne (por. Niemierko 1999: 62). Co gorsza, uchybienia pojawiają się już w samej warstwie językowej, co razi szczególnie w przypadku przewodników polonistycznych⁴.

2. Cel i zakres badań

W niniejszym tekście przedstawię najczęstsze błędy zewnętrznojęzykowe i wewnętrznojęzykowe pojawiające się w przewodnikach metodycznych oraz zbiorach scenariuszy lekcji przeznaczonych do realizacji w ramach kształcenia polonistycznego⁵. Prezentacja i klasyfikacja⁶ wyekscerpowanych zapisów wykraczających poza normy poprawnościowe doprowadzi do diagnozy poziomu językowego prac tego typu. Całość rozważań zwieńczy wskazanie konsekwencji wykorzystania niedoskonałych językowo opracowań w praktyce szkolnej, a także propozycje rozwiązań mogących przyczynić się do zapobiegania wprowadzaniu na rynek wydawniczy niedopracowanych publikacji dydaktycznych.

Ze względu na to, że moim celem jest zwrócenie uwagi na problem językowej wadliwości polonistycznych przewodników metodycznych, nie zaś kompleksowa analiza wszystkich prac tego typu, zdecydowałam o losowym wyborze reprezentatywnego zbioru⁷. Spośród piętnastu zgromadzonych pozycji mających pomóc polonistom w nauczaniu na różnych etapach kształcenia jedynie pięć prac nie stało się źródłem przykładów w niniejszym tekście. Co prawda pojawiały się w nich sporadyczne, drobne potknięcia, ale nie prowadzą one do dwuznaczności, nie powodują zawilości, więc można je uznać za zwykłe usterki. Ostatecznie przywoływane w toku wywodu

⁴ Wprawdzie wśród cech dobrego planu nie wskazano językowej poprawności, ale być może zakładano, że bezbłądność jest w tym przypadku oczywista.

⁵ Wiele jest opracowań na temat błędów popełnianych przez uczniów (np. Saloni 1971; Synowiec 1994) czy nauczycieli (m.in. Kowalikowa 1995; Krzyżyk, Synowiec 2011), a nieliczne są prace dotyczące nieprawidłowości w podręcznikach szkolnych (np. Gąsiorek 1990). Znamienne jednak, że (najprawdopodobniej) nie zwrócono dotychczas uwagi na językową wadliwość przewodników metodycznych – mimo starań nie natrafiłam na choćby szkic poświęcony tej problematyce.

⁶ Odnalezione usterki grupuję zgodnie z klasyczną już propozycją Andrzeja Markowskiego (2006: 56–60).

⁷ Dobierałam przewodniki, kierując się wyłącznie ich tematyką. Po natrafieniu na daną publikację automatycznie włączałam ją do zbioru, nie dokonując wstępnego przeglądu zawartości. Ostatecznie w taki sposób skompletowałam 15 publikacji wydanych w różnych latach (2000 [2], 2001 [2], 2002 [2], 2003 [1], 2004 [2], 2008 [1], 2009 [1], 2010 [1], 2011 [2], 2013 [1]) nakładem wydawnictw: OPERON [3], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne [2], Wydawnictwo JUKA [2], Mac Edukacja [2], Nowa Era [1], Oficyna Wydawnicza „Impuls” [1], Oficyna Edukacyjna [1], Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP [1], Publisher – INNOWACJE [1], Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej [1].

nieprawidłowości pochodzą z dziesięciu zbiorów wydanych w latach 2000–2013⁸. Mam świadomość, że opracowano je w momencie funkcjonowania uchylonych już dziś podstaw programowych, jednak fakt ten nie uzasadnia przemilczania ich jakości. Pomimo zmian narzuconych ministerialnym rozporządzeniem nauczyciele wciąż mogą przecież korzystać z tych przewodników w poszukiwaniu inspirujących i ciekawych rozwiązań dydaktycznych.

3. Błędy zewnętrznojęzykowe

Pierwszą kategorię nieprawidłowości stanowią – według klasyfikacji (nie tylko) Andrzeja Markowskiego (2006) – usterki zapisu wynikające z nieprzestrzegania reguł ortograficznych i interpunkcyjnych, które omawiam poniżej. W tej grupie błędów należałoby również sytuować niewskazywane przez wspomnianego lingwistę przypadki notowania niepotrzebnych słów (*Różne widzenie początków świata i człowieka świata* [?] w *źródłach kultury europejskiej*⁹ [VII]) oraz opuszczania członów nieraz niezbędnych do prawidłowego odczytania wypowiedzi (*miejsce, w którym toczy* [się] *życie bohaterów utworu* [VII]). Usterkami zapisu są także tzw. literówki, które na ogół są łatwo dostrzegalne i odbiorca zwykle traktuje je jako „potknięcia klawiatury” (*treść klasyczna* [I], *językowi francuskim* [I], *stad zam. stąd* [I], *wskazać na różne* [I], *wyboru* [I], *racą zam. tracą* [IV], *buło zam. było* [V], *taż zam. też* [VI]). Część z nieprawidłowości mieszczących się w tej kategorii ociera się jednak o błędy rzeczowe, które mogą przyczyniać się do powielania niewłaściwych wzorców. Egzemplifikację stanowią tutaj imiona lub nazwiska twórców zapisane z pominięciem niektórych liter (*Wiliama Blake’a* [VII] zam. *Williama*) lub właściwych znaków diakrytycznych (*Rene Girard* zam. *René* [VII] czy *Lumiere* zam. *Lumière* [IV]). Mowa tutaj również o formach obcojęzycznych, jak choćby łacińskich i greckich (*res geste* zam. *res gestae* [I], *ascesis* zam. *askezis* [I]) czy francuskich (*fin de siecle* zam. *fin de siècle* [X]). Innym przykładem może być zapisanie jednej z najbardziej

⁸ Zdecydowałam o niepodawaniu adresów bibliograficznych publikacji, które znalazły się w próbie badawczej. Moim celem jest bowiem przedstawienie problemu, nie zaś krytyka konkretnych autorów czy wydawnictw. Niemniej postanowiłam zastosować pewien system oznaczeń – wszystkie przywoływane w tekście przykłady opatruję umieszczoną w nawiasie cyfrą rzymską odpowiadającą konkretnemu przewodnikowi. Szczegółowe informacje dotyczące poszczególnych pozycji przechowuję w archiwum.

⁹ Sformułowania wyekscerpowane z przewodników metodycznych podaję w pisowni oryginalnej. Nie poprzedzam ich ani gwiazdką, którą zwyczajowo sygnalizuje się w pracach lingwistycznych niepoprawność sformułowania, ani skrótami *np.* czy *m.in.*, pomimo iż w analizowanych publikacjach jest więcej przykładów wyczerpujących znamiona danego rodzaju błędu.

znanych kwestii Antygony w brzmieniu: *Współkochać przyszłam, nie współnienawidzieć* [IV]. W przekładzie choćby Kazimierza Morawskiego forma drugiego bezokolicznika ma zgoła inną postać: *współnienawidzić* (Sofokles 1999: 27). Zdanie to pojawia się dwukrotnie w konspekcie lekcji właśnie w takiej postaci, jednak być może jest to efekt mechanicznego powielenia, a nie dowód niekompetencji autora¹⁰.

3.1. Błędy ortograficzne

W analizowanych przewodnikach metodycznych nie pojawiają się rażące błędy ortograficzne. Autorzy respektują zasady notacji skrótowców, wyrazów z *u-ó*, *rz-ż*, *ch-h* czy form wymagających zastosowania wielkiej litery. Niestety, dość często zdarzają się przypadki naruszenia norm w zakresie pisowni łącznej *nie* z przymiotnikami (*nie mniejszą* [I], *nie skrepowana* [V]) czy imiesłowami przymiotnikowymi czynnymi (*nie liczący się* [IV], *nie podlegający* [V]). Co więcej, odnalazłam również formy, w których prefiksy *mini-* oraz *super-* nie zostały dołączone do wyrazu bazowego, a zostały od niego odseparowane odstępem lub łącznikiem, np. *mini wykład* [I], *super-heros* [IV] (por. Polański, Skudrzyk 2000; Kubiak-Sokół 2008). Ostatnią z przywołanych jednostek można ponadto uznać za hiperboliczną czy wręcz quasi-pleonastyczną. Człon *super-* odnosi się do rzeczy, które mają najwyższą jakość, lub osób przewyższających innych w jakimś zakresie. Odnotowałam również inne przykłady notacji odbiegającej od obowiązujących wzorców, tj. zastosowanie dywizu w pisanim łącznie rzeczowniku *pop-kultura* [IV] oraz w zespoleniu dwóch oddzielnych komponentów *mass-media* [IV], a także pominięcie łącznika w formach *stop klatka* [VI] czy *[romans] niby osób* [VII].

3.2. Błędy interpunkcyjne

Drugą podkategorię usterek zewnętrznojęzykowych stanowią błędy interpunkcyjne, licznie pojawiające się nie tylko w poddanych analizie przewodnikach metodycznych, ale też w całym piśmiennictwie naukowym i popularnonaukowym (Godyń 1999). Nieprawidłowości te mają trojaki charakter i obejmują: pominięcie znaku przestankowego, postawienie go w niewłaściwym miejscu lub użycie innego znaku, niż jest wymagany w danym miejscu.

Pierwszy typ naruszeń stanowią – jak wspomniałam – przypadki, w których nie zanotowano wymaganego normami przecinka przed wprowa-

¹⁰ Zdaję sobie sprawę, że przywołany przykład pasowałby również do innych kategorii usterek. Przyjmuję jednak, że błąd jest efektem niedokładności w notowaniu wyrazów.

dzającymi zdanie składowe spójnikami, takimi jak: *co* (*Czy wiesz co znaczy, gdy* [II]), *a* (*odkrywania a następnie wyolbrzymiania* [IV]), *który* (*Pomysły które kiedyś* [IV]), *niż* (*zadanie jest trudniejsze niż przypuszczaliśmy* [VI]), *jaki* (*prawidłowości jakie rządzą budową wyrazów* [VIII]). Ten sam znak interpunkcyjny często pomija się również w konstrukcjach typu *zarówno..., jak i* (*zarówno wiersz jak i obraz* [IV]), *nie tyle..., ile* (*nie tyle jego brzydota ile to, że było niepodobne do innych* [IV]) oraz w wypowiedzeniach wielokrotnie złożonych zawierających człon z imiesłowem przysłówkowym czynnym (*Omawiając z uczniami utwór Sofoklesa trzeba zwrócić uwagę na następujące zagadnienia* [IV]). Zdarzają się też przypadki niewydziałania przecinkami jednego ze zdań podrzędnych ([o myśleniu magicznym:] *to, co mieściło się w górze, było dobre [...], to co na dole było złe* [VII]).

Mniej liczne są natomiast sytuacje postawienia nieuzasadnionego normami przecinka przed spójnikami typu: *jako* (*roli twórcy, jako kreatora* [IV]), *czy* (*z zakresu techniki, sztuki, czy też informatyki* [IV]), *lub* wprowadzającym alternatywę (*poznanie budowy wyrazu, lub utrwalenie terminów z zakresu słowotwórstwa* [II]), a także przed *i* w wyliczeniach (*baśni, legend, i opowieści* [VII]) oraz w skrótach (*itd.* [I]; *itp.* [IX]). Ten sam znak przestankowy pojawia się ponadto przed cząstkami *niż* oraz *a* łączącymi elementy porównywane ze sobą, jak w sformułowaniach: *ważniejsze, niż wyznaczenie miłosne* [V]; *wskazuje związki między tragedią w świecie antycznym, a tragediami w świecie współczesnym* [IV]¹¹. Niezgodnie z obowiązującymi zasadami autorzy stawiają również przecinki przed przyimkami typu *dla* poprzedzającym informację o celu (*Urszulka została nazwana słowiczkiem, dla podkreślenia jej niewinności* [I]), a czasem notują je w zupełnie przypadkowych, nieuzasadnionych żadnymi względami miejscach, jak w zdaniach: *poddany licznym próbom celem, sprawdzenia uczciwości* [I]; *odczytanie przez nauczyciela, utworu T. Różewicza* [IV]; *Był nauczycielem, rysunków w gimnazjum w Drohobyczu* [IV]; *Na podsumowanie lekcji, zadaj uczniom pytania* [VI].

Dodatkowo w omawianej kategorii błędów zapisu należałoby sytuować nieuzasadnione stosowanie cudzysłowu. W jednym z przewodników znalazłam zapis „*burza mózgow*” [IV] odnoszący się do techniki skojarzeniowej, która ma zostać zastosowana na lekcji. Niestety nie wiadomo, dlaczego autor użył cudzysłowu służącego (nie tylko) w edytorstwie polskim m.in. do wyodrębniania cytatów, form użytych w znaczeniu innym niż podstawowe,

¹¹ Trzeba dodać, że ostatni z przywołanych wyimków, w którym wyrażono jeden z celów lekcji, jest niejednoznaczny wskutek zastosowania formy liczby mnogiej – *tragediami*. Wyraz ten może bowiem w przywołanym kontekście oznaczać zarówno nieszczęście, jak i gatunek literacki.

a także do oznaczania pseudonimów lub sygnalizowania ironiczności, metaforyczności (np. Podracki 1994: 35–35).

Z kolei przypadki zastosowania niewłaściwego znaku przestankowego w przewodnikach metodycznych są sporadyczne i obejmują użycie kropki zamiast dywizu w sformułowaniach typu *40.dniowa* [VII] (por. Kubiak-Sokół 2007: 81) lub półpauzy w miejscu przecinka, jak choćby w temacie lekcji: *Wielkie Dionizje – czyli jak rodziła się tragedia grecka* [IV].

4. Błędy wewnętrznojęzykowe

Drugą kategorię usterek zawierającą błędy systemowe (językowe) i stylistyczne (użycia) stanowią nieprawidłowości wynikające z nierespektowania zasad odmiany, łączenia i tworzenia wyrazów (zob. Markowski 2006). Frekwencja tego typu mankamentów w analizowanych przewodnikach jest nadspodziewanie wysoka, choć niektóre rodzaje pomyłek są liczniej reprezentowane (błędy słownikowe, składniowe, stylistyczne), a innych w ogóle nie odnotowałam (usterki słowotwórcze).

4.1. Błędy systemowe

Wśród błędów systemowych odnalezionych w zgromadzonych publikacjach mających pomóc nauczycielowi w kształceniu polonistycznym znajdują się nieprawidłowości o charakterze fleksyjnym, składniowym, słownikowym (wyrazowym) i frazeologicznym. Pierwszy ze wskazanych zbiorów jest najskromniejszy. Nie dostrzegłam w analizowanych pracach leksemów odmienionych według nieodpowiedniego wzorca lub zawierających niepoprawną końcówkę. Pojawiły się natomiast przypadki wyboru niewłaściwego tematu fleksyjnego (*zadawała* [X]) oraz pozostawienia w formie mianownikowej imion i nazwisk (zwłaszcza francuskich), które posiadają określony paradigmat odmiany (por. np. Markowski 2004: 1612 i n.; Kubiak-Sokół 2008: 189 i n.). Chodziłoby tutaj m.in. o zapisy odnoszące się do pisarzy oraz postaci literackich lub komiksowych, np. *pióra Michela de Montaigne* [I], *powieści Verne* [IV], *Charlesa Perrault* [V], *Hansa Christian (Andersena)* [V], *losy Kajko, Kokosza i Milusia* [VI].

O ile usterki fleksyjne są nieliczne, o tyle zbiór błędów syntaktycznych jest zdecydowanie obszerniejszy i obejmuje wszystkie możliwe podtypy. Autorzy omawianych publikacji naruszają bowiem zasady łączenia wyrazów w zakresie związków zgody i rzędu, nie dostosowując formy co do wymaganych kontekstem parametrów, tj. liczby (*starożytna i Herberta wersja mitu* [I]; *związane ze zmysłem wzroku i słuchu* [X]), rodzaju (*poprosz dzieci, aby*

określili [VI]; uczniowie powinni [VII]), przypadku (*w klasie nie może być hałas* [II]) czy części mowy (*polecić ułożyć go z rozsypanki* [V]). Zdarzają się również (wcale nie sporadyczne) sytuacje użycia niewłaściwych przyimków i wyrażeń przyimkowych (m.in. *pobudzenie czytelnika do wrażliwości* [I]; *nieszczęśliwa z niespełnionej miłości* [I]; *poproś uczniów do wykonania* [IV]). Najczęstsze są jednak niepoprawne skróty składniowe, w których nie zostały formalnie dostosowane do siebie liczebnik z rzeczownikiem (*podaje jeden lub dwa przykłady* [I]) czy czasownik z rzeczownikiem ([*cel lekcji:*] *rozumie i używa pojęć* [IV]). Niekiedy tego typu usterki mogą skutkować poważnymi kłopotami w dekodowaniu znaczenia. Wypowiedzenie *Dualizm Pascala i Kartezjusza będzie mieć swoje odbicie w poglądach na świat ludzi XVII wieku i epok późniejszych* [III], w którym podmiot i orzeczenie mają formę liczby pojedynczej, może zrodzić w głowie początkującego polonisty wątpliwości interpretacyjne. Czy Pascal i Kartezjusz stworzyli teorię dualistyczną wspólnie? Czy też ich koncepcje powstały niezależnie, ale mają zbieżne punkty? A może wreszcie omyłkowo zastosowano *singularis*, bowiem chodzi o „dwa dualizmy”? W tym przypadku, aby wyeliminować wieloznaczność, wystarczyłoby dokonać drobnej korekty, nadając początkowi zdania chociażby taką postać: *Koncepcje dualizmu według Pascala i Kartezjusza...* Jak natomiast rozumieć wypowiedzenie *Symbole, ich wieloznaczność, są potrzebne do odczytywania świata nie tylko dawniej, ale i współcześnie* [VII]? Czy chodzi o moment, w którym odbywa się opis uniwersum, czy też o „wiek” samego świata? A może chodzi o to, że dziś, podobnie jak w innych epokach, ludzie potrzebują symboli do odczytywania sensu otaczających ich zjawisk? Tutaj niestety trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

W zakresie usterek składniowych sytuować należy (również licznie reprezentowane w zgromadzonych przewodnikach) sformułowania niepoprawne pod względem szyku, który – choć swobodny w językach flekcyjnych – winien spełniać pewne zwyczajowo przyjęte reguły (zob. np. Szober 1959; Śliwiński 1982; Saloni, Świdziński 1985; Buttler [et al.] 1987). Oczywiście ze względów stylistycznych czy ekspresyjnych kolejność członów może być nietypowa (Duszak 1986), jednak niektóre odstępstwa w tym zakresie mogą skutkować poważnymi utrudnieniami w interpretacji zdania, a wówczas są one po prostu niedopuszczalne (por. Zawilska 1997). Wśród tego typu uchybień należałoby sytuować m.in. separowanie przydawki przymiotnej od wyrazu określanego, z którym łączy go związek zgody (*Młodość wybiera ambitną i oryginalną dla ekspresji własnych myśli formę eseju* [I]), stawia-

nie zaimka zwrotnego w pozycji finalnej¹² (*które zachowania [...] podobają im się* [VI]) czy okolicznika sposobu między orzeczeniem a określającą go partykulą przeczącą (*wcale nie feministycznie podchodzi do tematu* [I]). Niekiedy autorzy w niewłaściwych miejscach lokalizują również składniki spójników złożonych. Przykładem może być wypowiedzenie *Pozwoli to swobodnie a jednocześnie z należytą uwagą odnieść się zarówno do fragmentu utworu, jak też efektywnie wykorzystać informacje pozaliterackie* [IV], w którym człon *zarówno* powinien znaleźć się przed bezokolicznikiem. Liczne są także inne konstrukcje, w których nietypowe usytuowanie wyrazów zaburza harmonię. Trudno wszak uznać za płynne choćby takie wyimki: *dwa obok siebie prowadzone monologi* [I]; [o tragedii *Antygona*.:] *Powstało wiele do niej nawiązań oraz kontynuacji* [IV]; [o neologizmach.:] *Mimo braku ich w życiu i słownikach...* [IV]).

Jak wspomniałam, naruszenia w zakresie szyku mogą powodować poważne kłopoty interpretacyjne. Czego (i od kogo) miał się dowiedzieć bohater dzieł Sofoklesa, skoro autor przewodnika formułuje następujące zdanie: *Przewodnik Chóru radzi Edypowi, aby zapytał o przeszłość wieszca Tyrezjasza* [VII]? Czy Edyp miał ustalić dotychczasowe losy wróżbity, czy też uzyskać od niego informacje o czyichś (a może swoich?) doświadczeniach?

Ponadto wśród usterek składniowych sytuować należy rzadko spotykane w skompletowanych pracach zapożyczenia składniowe (*Wypowiedź literacka, która zdaje się być popisem erudycyjnym* [IV]) oraz wypowiedzenia z niepoprawnie użytym imiesłowowym równoważnikiem zdania (*tworząc, by cieszyć przyjaciół* [III]).

Kolejną, chyba najliczniejszą grupę nieprawidłowości pojawiających się w polonistycznych przewodnikach metodycznych stanowią błędy słownikowe (wyrazowe), które polegają – najogólniej rzecz ujmując – na wyborze leksemu nieadekwatnego do kontekstu lub też na łączeniu słów semantycznie do siebie niepasujących. Co zaskakujące, autorom analizowanych publikacji zdarza się konstruowanie sformułowań zawierających wyrazy, których znaczenie w danym otoczeniu językowym znacznie odbiega od zwyczajowo mu przypisywanego. Przykładami niech będą chociażby wyrażenia *piękna politura obrzędu pogrzebowego* [I] czy *donatorzy (tzw. pomocnicy głównego bohatera)* [I], w których rzeczowniki *politura* i *donator* pojawiły się z bliżej nieokreślonych przyczyn. Nie wiadomo wszak, jak do ceremonii grzebania ciała ma się preparat stosowany w meblarstwie (np. Dunaj 2007: 487), ani

¹² Tego typu nieprawidłowość wynika z przypisywania pod wpływem języka rosyjskiego zaimkowi *się* niezmiennej pozycji względem czasownika (zob. Jodłowski 1976; Zawilska 1997; por. Kubiak-Sokół 2007: 257).

dlaczego ofiarodawca, darczyńca, fundator ma być równoznaczny z pomocnikiem (zob. Dubisz 2003 [1]: 658). Innym przykładem zastosowania słowa w niewłaściwym znaczeniu jest użycie terminu *interdyscyplinarność* i form od niego pochodnych w wyimkach: *Interdyscyplinarny charakter wierszy (tematyka korespondująca z innymi dziedzinami sztuki)* [I], *całościowe spojrzenie na literaturę, myślenie konkretami i nawiązaniami, uwzględnienie korespondencji sztuk (tzw. interdyscyplinarności)* [I]. W przywołanych sformułowaniach usterka leksykalna wyczerpuje znamiona poważnego błędu rzeczowego. Intedyscyplinarność to – najogólniej rzecz ujmując – łączenie zagadnień pochodzących z różnych dziedzin nauki, rozmaitych metodologii, technik badawczych (np. Dubisz 2003 [1]: 1228), nie zaś powiązania (głównie tematyczne) między różnymi dziełami sztuki. Tego typu związki określa się mianem *intertekstualności*. Można przyjąć (na korzyść autora), że omawiana nieprawidłowość jest efektem pomieszania terminów podobnych brzmieniowo i formalnie. Takie mylenie słów zdarzało się twórcom tekstów metodycznych kilkakrotnie, o czym świadczą zapisy typu: *formistyczna (lub strukturalna) analiza dzieła* [I], *zachowania preferowane w tekstach renesansowych* [III]. W tych fragmentach piszący powinni raczej użyć leksemów: *formalny*, bowiem przymiotnik *formistyczny* utworzony został od nazwy jednego z kierunków w sztuce (np. Dubisz 2003 [1]: 931), oraz *propagowany*, bo zachowania *preferować* mogą autorzy, a nie ich dzieła. Innym przykładem w tej kategorii nieprawidłowości może być wyrażenie *inspiratorka miłości i wyznań miłosnych Romea* [I]. Można dyskutować, jaki wyraz powinien zastąpić w tym wyimku rzeczownik oznaczający osobę podsuwającą pomysł, sugerującą, będącą impulsem do działania (np. Markowski 2004: 343), który raczej nie jest odpowiedni w odniesieniu do bohaterki dramatu Szekspira.

Sporą grupę błędów leksykalnych stanowią naruszenia w zakresie łączliwości (por. np. Mędak 2011). Przykładami niech będą sformułowania: *wynieść z gimnazjum dość szeroką znajomość* [VII] (zam. *wiedzę*); *przydać rodzicom miano* [VII] (zam. *nadać*); *z wiedzy, którą uzyskaliście na lekcjach* [VII] (zam. *zdobyliście*); *opanowanie na pamięć* [VIII] (zam. *nauczenie się*) (np. Dubisz 2003 [2]; Markowski 2004). Niekiedy usterki tego typu mogą być rezultatem niewłaściwych skrótów składniowych, jak w sformułowaniu *jechać dyliżansem pocztowym i promem* [V], z którego wynika, że wodnym środkiem lokomocji nie płynie się, a jedzie.

W efekcie niepoprawnego łączenia słów powstają pleonazmy, których w zgromadzonych publikacjach również nie brakuje. Autorzy piszą o *introwertyku zamkniętym w sobie* [I], *genezie powstania*¹³ [III], *osobie pi-*

¹³ Dodam, że autorowi nie chodziło o konflikt zbrojny.

lota [V], *osobie podmiotu* [X], *fantastycznych marzeniach* [VIII] czy *terminie językowym*¹⁴ [I], powtarzając w członie określającym tę samą treść (por. Buttler 1978). Zdarzają się ponadto tautologie, czyli współrzędne zestawienia wyrazów lub większych struktur o identycznym znaczeniu, typu: *istotne i ważne dla idei* [VII]; *rządzi nim [życiem] traf i przypadek* [VII]; *problem [...] jest wiecznie aktualny i będzie istniał do końca trwania ludzkości* [VII]; *jest bardzo przystojny i wyjątkowo urodziwy* [X].

Wydawałoby się, że w związku z dbałością autorów o styl wypowiedzi, nie znajdziemy w przewodnikach sformułowań slangowych ani słów modnych, nadużywanych zwłaszcza w mediach. I rzeczywiście, nie zanotowałam tego typu form. Dostrzegłam jednak nowy wyraz-wytrych pojawiający się w różnych kontekstach, zastępujący szereg leksemów, które z powodzeniem można byłoby użyć w danym miejscu. Mam tu na myśli czasownik *ukazać* występujący chociażby w takich sformułowaniach: *Próbujemy ustalić, czemu służyły misteria w starożytności oraz ukazać ich związek ze współczesnymi obrzędami, np. dożynkami* [IV]; *Lektura utworów H.Ch. Andersena [...] ukazuje rozmaite relacje między ludźmi* [V]; *Lekcję rozpoczynamy od swobodnych wypowiedzi uczniów ukazujących, jak rozumieją słowo „pamiętnik”* [IX]. Przywołane przykłady dowodzą, że wspomniane *verbum*, opatrywane w słownikach kwalifikatorami *książkowy* (Markowski 2004: 1229) lub *rzadki* (Dunaj 2007: 737), zastępuje – zgodnie zresztą ze swym znaczeniem słownikowym – cały szereg słów: *pokazać, wykazać, charakteryzować, opisać, przedstawiać, ilustrować* itd.

W przewodnikach metodycznych, które znalazły się w próbie badawczej, stosunkowo niewiele jest błędów frazeologicznych, które na ogół mają charakter modyfikacji wymieniających (por. Bąba 1986: 22–29). Przykładem niech będzie zespolenie *szczęśliwi czasu nie mierzą* [I], w którym zastąpiono czasownik *liczyć* w formie osobowej. Rzadkie są natomiast innowacje regulujące polegające na zmianie postaci gramatycznej składnika, które reprezentuje zespolenie *kląć jak szewcy* [I]. W grupie usterek frazeologicznych sytuować wypada również sformułowanie *uważany potocznie za twórcę* [I], które powinno raczej przyjąć postać utrwalonego w polszczyźnie wyrażenia *powszechnie uważany za...* (por. Dubisz 2003 [3]: 474).

Sporadycznie zdarzają się przypadki nieumiejętnego użycia spetryfikowanych konstrukcji słownych, które pod wpływem kontekstu ulegają defrazeologizacji. W projekcie metodycznym poświęconym omówieniu opowiadania *Noelka* Małgorzaty Musierowicz pojawia się zdanie: *Uczniowie*

¹⁴ W tym przypadku błąd mógł powstać wskutek wyboru niewłaściwego przymiotnika – *językowy zam. językoznawczy*.

powinni dojść do wniosku, że nastrój Bożego Narodzenia sprzyja ludzkim odruchom [IV]. Mamy tutaj oczywiście nawiązanie do ustabilizowanego w języku polskim zwrotu *mieć ludzkie odruchy*, jednak sposób sformułowania zdania może budzić wątpliwości, czy chodzi o dobre postępowanie czy też o reakcje organizmu (por. Dubisz 2003 [3]: 1174). Niekiedy nawet utrwalone w polszczyźnie połączenia ulegają w tekstach całkowitej degradacji. Przykładem może być zdanie informujące, że płynące z utworu wnioski *mówią o losie, człowiek nie jest jego panem* [VII]. Ewidentne jest tutaj nawiązanie do przysłowia *Każdy jest kowalem swojego losu* (Kłosińska, Sobol, Stankiewicz 2005: 185), jednak nie tylko zastąpiono poszczególne wyrazy, modyfikując znaczenie całości (*każdy* → *człowiek*; *kowalem* → *panem*; *swojego* → *jego*), ale też zmieniono ich szyk i formę gramatyczną (*losu* → *losie*). Podobnie trzeba rozpatrywać wypowiedzenie *Z jakim przestajesz, takim się stajesz* [IV] będące poważną transformacją innej znanej paremii, która w wersji oryginalnej brzmi *Kto z kim przestaje, takim się staje* (Kłosińska, Sobol, Stankiewicz 2005: 416).

4.2. Błędy stylistyczne

Grupa błędów stylistycznych wyekscerpowanych ze zgromadzonych publikacji stanowi obok usterek wyrazowych jedną z najliczniejszych i pomijam tutaj przypadki powtórzeń. Sformułowań, w których nie zostały zachowane zasady jasności, prostoty i zwięzłości, jest niestety wiele w analizowanych pracach. Czy można wszak uznać za jednoznaczne, nierodzące interpretacyjnych dylematów wyrażenie: *stylizacja – sztuczny zabieg literacki* [I]? Co miał na myśli autor, pisząc, że *Salome to również częsty motyw inspiracji w sztuce i poezji przełomu XIX i XX wieku* [I] – to, że wspomniana postać była dla artystów impulsem do tworzenia, muzą, a może tematem ich dzieł? Z kolei w zdaniu *uczeń rozumie potrzebę stosowania związków frazeologicznych celem bogacenia języka* [IV] chodzi o rozwijanie idiolektu młodego człowieka czy polszczyzny w ogóle? Jaka jest różnica semantyczna między *rozwijaniem* a *doskonaleniem*, skoro czytamy o *rozwijaniu doskonalenia pracy z tekstem* [VII]? Czym charakteryzują się *filozofia statycznej vegetacji ziemiańskiej* [I] i *środowisko [...] wiekowe* [I]? Na czym polegają *ćwiczenia zapoznające praktycznie z zagadnieniem* [VII]? I wreszcie jakim rodzajem sprawności jest *umiejętność analizy wyciągania wniosków* [VII]? Takie pytania niestety można mnożyć.

Usterki stylistyczne wynikają często ze skrótów myślowych, których skutkiem są wypowiedzi typu: *[dziewczyna] w lusterku rozczesuje włosy* [III]; *[uczeń potrafi] odwołać się do innych poetów [utworów?], którzy głosili*

afirmację życia [IV]; *sposób* [ukształtowania] *wypowiedzi poetyckiej* [VII]; *analiza dzieła analogiczna do lekcji* [?] z „*Dziejów Tristana i Izoldy*” [I]; *Elektra z tragedii Sofoklesa pod tym samym tytułem* [I]. W przewodnikach mających ułatwić poloniście pracę dydaktyczną nie brakuje też sformułowań nielogicznych, a za takie uznać należy wyrażenie *literalna* [...] *metaforyczna charakterystyka* [I] lub fragment zdania *jeżeli słowniki nie pomogą (a nie pomogą)* [IV]. Również w takich kategoriach trzeba rozpatrywać charakterystykę, w której najpierw czytamy: *Czy Jan Brzechwa* [...] *przypominał swoją kaczkę – dziwaczkę* [sic!]? *Chyba nie*, a kilka zdań niżej, w tym samym akapicie: *Można powiedzieć: „taka to była [z niego] dziwaczka”* [V].

Niekiedy wieloznaczne sformułowania mogą implikować zróżnicowane wyobrażenia na temat projektowanego procesu dydaktycznego i zadań zalecanych do realizacji. W konspekcie lekcji, w którym autor proponuje wykorzystanie *przygotowanych przez uczniów komiksów* [IV], może chodzić z jednej strony o zebranie przez młodego człowieka określonego typu tekstów (umiejętność gromadzenia informacji) lub o stworzenie historyjki obrazkowej, co wymaga od gimnazjalisty nie tylko większego nakładu pracy, ale też wiedzy genologicznej, szeregu sprawności językowych, a nawet zdolności plastycznych.

Nie znajduję natomiast argumentów uzasadniających formułowanie wskazówek interpretacyjnych w odniesieniu do terminów i zespołów wyrazowych, które są w swej wymowie jednoznaczne, jak w wyimkach: *miał widoki (plany) na przyszłość* [I], *alegorycznym (mającym dodatkowe, domyślne, znaczenie) utworem jest...* [V] czy *analiza porównawcza doszukująca się analogii w wierszach* [I]. Nie sposób także ocenić przydatności w realizacji programu nauczania zdania *Jest to legenda, zatem tekst, który należy przeczytać* [I] czy naznaczonego błędem logicznym *idem per idem* wyjaśnienia znaczenia rzeczownika *donkiszoteria: postawa życiowa, sposób postępowania właściwy donkiszotowi; donkiszotyzm* [IV].

Z uczciwości i ku przestrodze przywołam również kilka wypowiedzeń zakrawających wręcz o humor zeszytów szkolnych: *Obiektywne było wyjście i były widoki* [I]; [o Wenus z Willendorf:] *Jej rola sprowadza się do roli matki i żony, czyli biologicznego aspektu życia kobiety* [I]; *A więc to nie Edyp, ale jego sen pozwolił mu czy po prostu sprawił, że Edyp pokonał Sfinksa, został mężem Jokasty i władcą Teb* [III]; *To jakby dwa obok siebie prowadzone monologi dwóch podmiotów mówiących, stąd polifoniczność wiersza = wielogłosowość, równoległość dwóch monologów mówiących jakby w różnych (różny kontekst) językach* [I]; *Dyskusja wokół przyczyn ucieczki twórców do tematu arkadii* [III]; *Ilustracja jest czarno-biała, jednak przeważają tu jasne kolory, można przypuszczać, że dziewczyna w ogrodzie ubrana jest w białą*

suknię, co harmonizuje z kolorem dworu i nieba [VII]; [...] pisarz zwiedził ruiny Pompei, miejsca, które od wieków martwe, zachwyliło go swoistą żywotnością pozostałości miasta [VII]; [o Pigmalionie:] Nie mógł jednak rozkoszować się miłością, ponieważ była tylko rzeźbą. Jednak łaską Afrodyty posąg został ożywiony, by stać się przyszłą żoną Pigmaliona i panią Cypru [I]; Młodzi, szukając szerokiego oddechu, wyjeżdżali na Zachód, głównie do Paryża [...] [X].

5. Podsumowanie

Skuteczność edukacji – jak wspomniałam na wstępie – zależy od właściwej organizacji działań i ich prawidłowego wykonania. W tych dążeniach fundamentalne znaczenie ma przygotowanie merytoryczne (wiedza, umiejętności i kompetencje związane z daną dyscypliną) i metodyczne (zdolności projektowania procesu edukacyjnego oraz efektywnego i atrakcyjnego dla ucznia osiągania jego założeń) (np. Rusek 2004: 52). Im te składniki będą „pełniejsze i bogatsze [...], tym większe szanse ma jej posiadacz (nosiciel) na skuteczną realizację wszystkich zadań i zamiarów” (Kowalikowa 2004: 100; por. Jołowska 1991). W osiąganiu takich sprawności pomocna jest m.in. szeroka gama rozmaitych publikacji zawierających propozycje, rozwiązania, wskazówki i pomysły mające (w założeniu) doprowadzić nauczyciela do sukcesu dydaktycznego.

Analiza reprezentatywnego zbioru przewodników metodycznych do kształcenia polonistycznego wykazała, że część z nich jest wadliwa pod względem językowym¹⁵. W opracowaniach, które mają pomagać zarówno w planowaniu przedlekcyjnym (Arends 1994: 88), jak i w realizacji założeń podstawy programowej i programu nauczania, znajdują się niemal wszystkie możliwe typy błędów, jakie mogą zostać popełnione w tekście pisanym. Przeważają usterki składniowe, słownikowe i stylistyczne, znikoma jest ilość nieprawidłowości fleksyjnych¹⁶, natomiast niepoprawnych konstrukcji słowotwórczych nie odnalazłam. Szczególnie rażące są zapisy nierespektujące

¹⁵ Trzeba też zaznaczyć, że w analizowanych przewodnikach usterkom towarzyszą specjalistyczne terminy, formy rzadkie (*tezauryzacja* [I], *konterfekt* [I]) i wtręty obcojęzyczne, głównie łacińskie (*captatio benevolentiae* [I], *topos hybris* [I], *locus amoenus* [I], *auctorias* [I], *aurea mediocritas* [I]), co wypada rozpatrywać w kategoriach stylistycznej niejednorodności tego typu publikacji.

¹⁶ Nie przedstawiam w tym miejscu szczegółowych danych procentowych. W niniejszym tekście chciałam bowiem zwrócić uwagę na rodzaje nieprawidłowości w wybranym losowo, reprezentatywnym zbiorze przewodników, nie zaś na frekwencję poszczególnych typów usterek czy istniejące między nimi proporcje. Co więcej, zwiększenie próby badawczej skutkowałoby zmianą wskaźników, dlatego zestawienie statystyczne uznałam za zbędne.

norm ortograficznych i interpunkcyjnych. Ilość uchybień, jakie mogą pojawić się w jednej publikacji, jest wręcz niewiarygodna, choć trzeba podkreślić, że prace te zawierają naprawdę cenne rozwiązania, które można z powodzeniem wykorzystywać w praktyce szkolnej.

W obliczu wciąż zbyt mało efektywnego kształcenia językowego na różnych poziomach edukacji błędy w omawianych tu opracowaniach nie świadczą dobrze o osobach mających wpływ na kształt książki w procesie wydawniczym. Naturalnie można wybaczyć drobne usterki, które pojawiają się okazjonalnie, tłumacząc je zwykłym przeoczeniem czy błędem druku. Oczywiście jest, że nie ma książek idealnych. Nie można jednak szukać usprawiedliwienia dla twórców publikacji, w których aż roi się od niepoprawnych sformułowań; w których więcej jest stron z tekstem wadliwym pod względem językowym niż zapisanych zgodnie z obowiązującymi zasadami. Autorami przewodników metodycznych czy scenariuszy lekcji są przecież (wydawałoby się) specjaliści, wspomagani w dodatku nierzadko przez redaktorów merytorycznych, co powinno do minimum zredukować ilość nieprawidłowości (por. Godyń 1999: 210). Szczególnie niepokojący jest fakt, że niepoprawności nie tylko wykraczają poza reguły językowe i rażą świadomych użytkowników polszczyzny, ale przede wszystkim mogą przekładać się na skuteczność pracy dydaktycznej, tj. na efekty kształcenia. Obcowanie nauczyciela z antywzorem utrwalonym w – bądź co bądź – materiałach pomocniczych może skutkować powielaniem błędów w praktyce szkolnej (por. Wiśniewska 1986). Konspekt zajęć nie jest przecież narzędziem oderwanym od rzeczywistości (por. Półturzycki 1999: 202) – znajdujące się w nim zapisy ukonkretniają się w przestrzeni klasowej¹⁷. Z kolei uczeń może przyswajać i reprodukować odbiegające od norm wypowiedzi nauczyciela, co stoi w skrajnej sprzeczności z celami edukacji zdefiniowanymi szczegółowo w podstawie programowej (zob. Synowiec 1999: 117–118; 1997: 225–232; por. Madejowa 1994). Co więcej, korzystanie z tak niedoskonałych przewodników może prowadzić do obniżenia kompetencji nauczyciela, do mylnych wyobrażeń na temat zasad użycia języka, a – co gorsza – do „obojętności na niektóre błędy [...] uczniów, braku korekcji tych błędów i niepodejmowania działań zapobiegawczych” (Krzyżyk, Synowiec 2011: 189; por. Kowalikowa 2006; Rypel 2009), a to stawia pod znakiem zapytania zasadność powierzania takiej osobie stanowiska polonisty w jakiegokolwiek placówce oświatowej.

¹⁷ Oczywiście konspekt czy scenariusz lekcji mają charakter modelu, który każdorazowo może konkretyzować się w sposób odbiegający (nie tylko) w szczegółach od zaplanowanego schematu. Jak zauważyła m.in. Bożena Chrzastowska (2003: 556), wielkie znaczenie w realizacji planu mają takie czynniki, jak: zachowanie uczniów, ich przygotowanie do lekcji czy zaangażowanie.

Czy można zatem uniknąć wprowadzania na rynek wydawniczy przewodników metodycznych zawierających niepoprawne sformułowania czy usterki ortograficzno-interpunkcyjne? Sądzę, że jest kilka rozwiązań, które – zwłaszcza w kontekście dokonujących się obecnie zmian systemowych – warto byłoby rozważyć. Truizmem będzie stwierdzenie, że poprawność merytoryczna, metodyczna i językowa tego typu publikacji zależy od poziomu kompetencji samego autora¹⁸. Twórca poradników dydaktycznych będący nierzadko nauczycielem winien więc nieustannie się rozwijać, studiując prace naukowe i popularnonaukowe czy obcując z literaturą piękną. Winien też kontrolować swą wiedzę, korzystając chociażby z internetowych poradni językowych czy wymieniając uwagi i doświadczenia z innymi polonistami. Uważam, że przyjęty chociażby w środowisku naukowym zwyczaj konsultowania napisanej pracy z kolegami po fachu mógłby stać się również w przypadku przewodników metodycznych rozwiązaniem godnym polecenia. Być może należałoby również przemyśleć zalecenie obowiązkowego recenzowania tego typu publikacji na etapie wydawniczym, co mogłoby przyczynić się do podniesienia poziomu nie tylko językowego, ale i merytorycznego¹⁹. Zanalizowane opracowania nie są wolne nawet od błędów rzeczowych, których przykładami mogą być wyróżnianie *stylu językowego* obok *stylu funkcjonalnego* [I], nazwanie czterowersu terminem *kwadryna* (zam. *kwartyna*) [X] czy też informacja, że *Kubusia Puchatka* napisał Alan Artur Milne [V], podczas gdy drugie imię autora to Aleksander. Sądzę, że korzystnym rozwiązaniem byłoby także sporządzanie raportów dotyczących jakości tego rodzaju prac metodycznych na wzór wydawanych od 2002 r. przez Komisję Polskiej Akademii Umiejętności opinii na temat podręczników szkolnych (np. Chomiccki 2011). Może nawet należałoby rozważyć powołanie osobnego gremium czy wydanie ministerialnych rozporządzeń, które nie pozwoliłyby na wypuszczenie na rynek księgarski przewodnika naznaczonego niedostatkami merytorycznymi czy językowymi²⁰. Przede wszystkim jednak niezbędna

¹⁸ Anna Janus-Sitarz (2008: 21) zwraca uwagę, że wydawca może ograniczać autora publikacji wykorzystywanych w praktyce dydaktycznej. Sądzę jednak, że twórca książki ma zawsze ostateczne słowo co do kształtu pracy, pod którą się podpisuje.

¹⁹ Z przewodników metodycznych, które znalazły się w próbie badawczej, tylko nieliczne zostały poddane recenzji (np. Ziółkowska-Sobecka 2000; Gorska, Kożuszko, Sekulska 2001), o czym informują notki na stronach redakcyjnych. Niestety nie zawsze opinie te pozwoliły wyeliminować niedociągnięcia językowe.

²⁰ Takiej kompleksowej ocenie podlegają podręczniki szkolne, co wymuszają przepisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. poz. 909). W tym akcie prawnym określono bowiem, że ów środek dydaktyczny musi zostać pozytywnie zaopiniowany przez rzeczoznawców analizujących zarówno warstwę merytoryczno-dydaktyczną, jak i kształt językowy.

jest solidna redakcja realizowana na etapie wydawniczym. Większość z publikacji, z których pozyskałam prezentowany w niniejszym tekście materiał egzemplifikacyjny, najprawdopodobniej nie została poddana korekcie²¹, a ta pozwoliłaby – jak sądzę – na eliminację części usterek²².

Literatura

- Arends R.I. (1994): *Uczymy się nauczać*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa.
- Bąba S. (1986): *Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej*. Poznań.
- Bortnowski S. (1978): *O konspektach lekcji – polemicznie*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 2, s. 95–106.
- Bortnowski S. (2005): *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa.
- Buttler D. (1978): *Procesy multiwerbizacji we współczesnej polszczyźnie*. „Poradnik Językowy”. Z. 2, s. 54–62.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H. (1987): *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*. Warszawa.
- Chomicki G. (red.) (2011): *Opinie edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do oceny podręczników szkolnych*. T. 9. Kraków.
- Chrzastowska B. (2003): *Opis lekcji*. „Polonistyka”. Nr 9, s. 556–559.
- Dubisz S. (red.) (2003): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1–4, Warszawa.
- Dunaj B. (red.) (2007): *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa–Kalisz.
- Duszak A. (1986): *Niektóre uwarunkowania semantyczne szyku wyrazów w zdaniu polskim*. „Polonica”. T. 12, s. 59–74.
- Gąsiorek K. (1990): *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10, s. 125–145.
- Godyń J. (1999): *Stan świadomości normy a praktyka przestankowania w publikacjach naukowych*. [W:] *Mowa myślą rozświetlona. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*. Red. J. Miodek. Wrocław, s. 208–221.
- Gorska B., Kożuszko D., Sekulska G. (2001): *Tacy jesteśmy. Przewodnik metodyczny do podręcznika języka polskiego. Klasa IV*. Warszawa.
- Grodzka-Borowska A. (2005): *Planowanie wynikowe procesu dydaktycznego*. Warszawa.
- Janus-Sitarz A. (2008): *Dylematy autora podręcznika*. [W:] *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch. Poznań, s. 19–24.
- Jaworski M. (1991): *Metodyka nauki o języku polskim*. Wyd. 3 zm. Warszawa.
- Jodłowski S. (1976): *Podstawy polskiej składni*. Warszawa.
- Jogłowska B. (1991): *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela [klas początkowych]*. Warszawa.
- Kant W. (2003): *Czy scenariusz lekcji może być wzorem do naśladowania?* „Nowa Szkoła”. Nr 2, s. 29–31.
- Kłosińska A., Sobol E., Stankiewicz A. (oprac.) (2005): *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Warszawa.
- Kotarbiński T. (1960): *Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*. Warszawa.

²¹ W niemal połowie zanalizowanych publikacji nie znalazłam w stopkach redakcyjnych informacji o korektorze czy redaktorze językowym.

²² Trzeba odnotować, że wśród zgromadzonych prac znalazła się i taka, w której licznych błędów nie wyeliminowała nawet wykonana przez dwie osoby korekta [I].

- Kowalikowa J. (1995): *Między kulturą języka a skutecznością komunikacyjną, czyli jak mówi się dzisiaj w szkole*. [W:] *Kultura języka dziś*. Red. W. Pisarek, H. Zgólkowa. Poznań, s. 214–223.
- Kowalikowa J. (2004): *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*. [W:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz, Kraków, s. 85–135.
- Kowalikowa J. (2006): *Co może, co powinien, a czego nie zdoła dać absolwentom polonistyki nauczycielskiej uniwersytet w ramach przygotowania do zawodu. Dylematy dydaktyka literatury i języka*. [W:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk. Warszawa, s. 19–26.
- Krzyżyk D., Synowiec H. (2011): *O błędach językowych w pisemnych wypowiedziach polonistów (na podstawie analizy opinii o studentach)*. [W:] *Norma językowa w aspekcie teoretycznym i pragmatycznym*. Red. A. Piotrowicz, M. Witaszek-Samborska, K. Skibski. Poznań, s. 173–189.
- Kubiak-Sokół A. (oprac.) (2007): *Poprawnie po polsku. Poradnik językowy PWN*. Warszawa.
- Kubiak-Sokół A. (oprac.) (2008): *Piszemy poprawnie. Poradnik językowy PWN*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1995): *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Madejowa M. (1994): *Proces porozumiewania się a praktyka szkolna*. [W:] *Kształcenie porozumiewania się. Materiały konferencji naukowej, Opole 26–28.09.1994*. Red. S. Gajda, J. Nocoń. Opole.
- Markowski A. (red.) (2004): *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa.
- Markowski A. (2006): *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa.
- Mędak S. (2011): *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich*. Kraków.
- Nagajowa M. (1995): *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Wyd. 2, popr. Warszawa.
- Niemierko B. (1999): *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa.
- Ochenduszo J. (1997): *Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela*. Bydgoszcz.
- Podracki J. (1994): *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*. Warszawa.
- Polański E., Skudrzyk A. (2000): *Słownik pisowni łącznej i rozdzielnej*. Gdańsk.
- Półturzycki J. (1999): *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.
- Rusek M. (2004): *Lekcje polskiego – typy i struktura*. [W:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków, s. 27–53.
- Rypel A. (2009): *Wzorzec językowy a wzorzec osobowy nauczyciela we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. [W:] *Kształtowanie się wzorów i wzorców językowych*. Red. A. Piotrowicz, K. Skibski, M. Szczyszek. Poznań, 55–63.
- Saloni Z. (1971): *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa.
- Saloni Z., Świdziński M. (2007): *Składnia współczesnego języka polskiego*. Wyd. 5. Warszawa.
- Sofokles (1999): *Antygona*. Przekł. K. Morawski. Oprac. S. Srebrny. Wyd. 13. Wrocław.
- Synowiec H. (1994): *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice.
- Synowiec H. (1997): *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*. [W:] *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel, J. Oźdźyński. Wyd. 2, popr. Kraków, s. 225–232.
- Synowiec H. (1999): *Język polski w szkole*. [W:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysięcy*. Red. W. Pisarek. Kraków, s. 115–129.
- Szober S. (1959): *Wybór pism*. Oprac. B. Wieczorkiewicz. Warszawa.
- Śliwiński W. (1982): *W poszukiwaniu metody opisu szyku wyrazów w grupach nominalnych dzisiejszej polszczyzny pisanej*. „Pamiętnik Literacki”. T. 73, z. 1/2, s. 145–166.
- Wachowiak A. (2011/2012): *Plan, konspekt czy scenariusz – polonista wobec dokumentacji dydaktycznej*. „Język Polski w Szkole IV–VI”. Nr 3, s. 21–33.

- Wiśniewska H. (1986): *Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej uczniów. Na przykładzie opisów szkolnych*. [W:] *Schematyzm w kształceniu literackim i językowym*. Red. H. Wiśniewska. Lublin, s. 149–160.
- Zawilska D. (1997): *O niektórych błędach szyku wyrazów w wypowiedzeniu pojedynczym we współczesnym języku polskim*. „Acta Universitatis Lodziensis”. S. „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 9, s. 23–33.
- Zeman I. (2013): *Projekt lekcji jako gatunek dydaktyczny*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 22, s. 111–130.
- Ziółkowska-Sobecka M. (2000): *Polubić czytanie. Utwory literackie i ich autorzy na lekcjach języka polskiego w klasach I–III. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa.

Summary

The article discusses some issues related to correctness (in the area of orthography, punctuation, inflections, vocabulary, phraseology, syntax and stylistics) of teaching guides including lesson plans for Polish. On the basis of a few randomly selected publications some most frequent mistakes in such type of guidance materials have been described, leading to the conclusion that mistakes in the publications meant to provide a helpful aid in teaching, especially their lack of clarity and ambiguities, do not only disrupt fluent reception and are evidence of the author's lack of competence or the carelessness of the proofreader. They also cause the situation in which their recipient, the teacher of Polish, who encounters an inaccurately written text could have major difficulties in understanding the author's intention. It may result in a need to plan the lesson independently, which makes the guide fail to fulfill its role.