

Uwagi o spójnikach w podręcznikach szkolnych — dawniej i dziś

Wdrażana, począwszy od roku szkolnego 2009/2010, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* zakłada zachowanie równowagi pomiędzy wiedzą językową i ściśle związanymi z nią umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi¹. Funkcjonujący w dokumencie zasób pojęć i terminów gramatycznych przewidzianych do realizacji na poszczególnych etapach kształcenia ma na celu budowanie „samoświadomości językowej i kulturowej, ważnej między innymi w trakcie nauki języków obcych [...] umożliwia uczniom korzystanie ze słowników, doskonalenie poprawności i sprawności językowej oraz uczenie pogłębionego odbioru tekstów, których tworzywem jest język”².

Wśród treści kształcenia zawartych w *Podstawie programowej*... można znaleźć zapisy dotyczące wiedzy systemowej, którą powinien posiadać uczeń po zakończeniu nauki na każdym z wyodrębnionych etapów edukacji. W ramach wymagań szczegółowych z zakresu nauki o częściach mowy w dokumencie pojawiają się także zapisy dotyczące deprecjonowanych często w praktyce szkolnej przyimków, zaimków i spójników — podczas nauki na II etapie kształcenia uczeń powinien nabyć umiejętność ich rozpoznawania w wypowiedziach. Zakres pojęć i terminów zalecanych do realizacji na każdym poziomie kształcenia wskazuje także siatka pojęć i terminów zawarta w opracowaniu *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*...³.

¹ J. Bartmiński: *Nauka o języku w podstawie programowej*. W: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*. T. 2, s. 61. http://men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/2b.pdf [data dostępu: 1.04.2014].

² Ibidem.

³ Zgodnie z przywołanym opracowaniem uczniowie powinni poznać pojęcie spójnika wraz z jego nazwą podczas nauki na II etapie kształcenia, w gimnazjum zaś — spójniki dwuczłonowe. Por. H. Synowiec: *Fleksja i nauka o częściach mowy*. W: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole. Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne*. Red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina. Warszawa 2004, s. 141—161.

Mimo pozornej klarowności wymienionych w dokumencie programowym wyrazów pomocniczych⁴ ich używanie nastęrcza rodzimym użytkownikom języka trudności, które „dotyczą [...] właściwego doboru, gwarantującego harmonijne połączenie składników kontekstu, a co za tym idzie — optymalne przekazywanie informacji”⁵. Problemy związane ze stosowaniem przyimków, zaimków i spójników przez uczniów sygnalizowali między innymi Zygmunt Saloni⁶ i Edward Polański⁷. Z kolei stylistyczne kryteria doboru poszczególnych spójników jednowyrazowych oraz złożonych z kilku wyrazów spójników ciągłych i nieciągłych szeroko omówił Andrzej Markowski⁸.

Niekonsekwencje związane ze sposobem funkcjonowania kategorii spójnika w programach szkolnych podkreślał już w latach siedemdziesiątych minionego wieku Jan Tokarski⁹, przedmiotem jego zainteresowania były także problemy

⁴ Wyrazy pomocniczne (funkcyjne, synsemantyczne, synsyntagmatyczne) to wyrazy znaczeniowo niesamodzielne, które spełniają funkcje usługowe wobec wyrazów autosemantycznych. Zalicza się do nich najczęściej przyimki i spójniki, rzadziej — przyimki, spójniki i partykuły. Por. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Red. K. Polański. Wrocław 2003, s. 646—647.

⁵ H. Jadacka: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2006, s. 207.

⁶ Wśród błędów w użyciu spójników autor badań wyróżnił: zbytnią ekspansywność spójnika *i*, niepoprawne użycie spójników *oraz*, *a*, rozszerzone użycie spójników *czy*, *gdzie*, *że*, *który*, wykojenia w użyciu wyrażen złożonych ze spójnikowego *co* oraz stopnia wyższego lub najwyższego przymiotników bądź przysłówków, ekspansywność spójników współrzędnych zawierających wyraz *jak*, ich kontaminacje, tworzenie niepoprawnych neologizmów spójnikowych, błędne użycie *jak* porównawczego, użycie spójników pleonastycznie wzmocnionych, łączenie współrzędnych i podrzędnych wskaźników zespolenia, mieszanie różnych typów złożonych spójników podrzędnych, nadużywanie wyrazu *to* jako spójnika podrzędnego w zdaniu nadrzędnym, tendencję do wzmacniania spójników. Por. Z. Saloni: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa 1971, s. 93—105.

⁷ Badacz wskazał na nadużywanie przez uczniów niektórych spójników (zwłaszcza *i*, *a*, *ale*, *że*, *żeby*, *aby*), skłonność do rozpoczynania zdań od spójników, używanie *i* jako spójnika wprowadzającego zdanie przyczynowe oraz przeciwstawne, powtarzanie spójników, używanie ich w niewłaściwym znaczeniu, kontaminację mowy zależnej i niezależnej, zestawianie spójników o tej samej funkcji. Por. E. Polański: *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982, s. 70—72.

⁸ A. Markowski: *Język polski. Poradnik*. Warszawa 2003, s. 307—320.

⁹ Jan Tokarski zauważył, że w programie szkolnym z 1959 roku postulowano, by w klasie VI szkoły podstawowej podejmować zagadnienia takie, jak interpunkcja przed *ale* oraz spójniki podwojone, w VII zaś — mówić o spójnikach w ramach zagadnień dotyczących nieodmiennych części mowy, a także o ich zastosowaniu w zdaniach pojedynczych i złożonych. Z kolei program z 1963 roku zakładał zetknięcie się uczniów ze spójnikami już w klasie V — uczniowie mieliby rozpoznawać je w zdaniach pojedynczych (rozwiązanie to ze względu na brak omówienia w tej właśnie klasie zostało uznane za bezcelowe), w klasach licealnych — jak pisze Tokarski — przewidziano w programie ćwiczenia doboru spójników uwzględniające ich synonimikę. Por. J. Tokarski: *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*. Warszawa 1972, s. 63—64.

wynikające ze słownikowych opracowań wskaźników zespolenia¹⁰. Trudności związane ze różnicowaniem stylistycznym spójników pokrewnych o tej samej funkcji omówił natomiast Jerzy Podracki¹¹, z kolei Michał Jaworski upatrywał źródeł komplikacji dydaktycznych z nimi związanych w braku precyzji i konsekwencji, które cechowały tradycyjną interpretację proponowaną w podręcznikach szkolnych¹².

W toku badania sposobu funkcjonowania spójników w języku uczniów konieczne jest określenie ich miejsca w obowiązujących oraz nieaktualnych podręcznikach. Ukazanie zmian w sposobie ujęcia przywoływanej części mowy pozwoli między innymi na uchwycenie charakteru i kierunku reform programowych dokonujących się w ostatnich latach — ich celem jest poprawa jakości kształcenia w zakresie przywoływanego obszaru. Analiza podręczników przeznaczonych dla starszych klas ośmioklasowej szkoły podstawowej oraz obecnie obowiązujących na poziomie gimnazjalnym¹³ pozwoli na wysnucie wniosków merytorycznych i metodycznych związanych z funkcjonowaniem spójników w praktyce szkolnej dziś i kilkadziesiąt lat temu.

Zasób wiedzy dotyczącej spójnika w podręcznikach szkolnych

Nawiązując do zmian, które nieustannie zachodzą w polskiej oświacie i prowadzą do modyfikacji treści kształcenia, warto przedstawić sposoby funkcjonowania spójnika w nieaktualnych już podręcznikach do kształcenia językowego, przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych, autorstwa Mieczysława Pęcherskiego (*Nasz język ojczysty...*)¹⁴, Ireny Bajerowej (*Język ojczysty...*)¹⁵ i Janusza Strutyńskiego (*Język polski...*)¹⁶.

¹⁰ M. Nagajowa, S. Sufin, J. Tokarski: *Nauczanie języka polskiego w klasie VII*. Warszawa 1977, s. 274.

¹¹ J. Podracki: *Dydaktyka składni polskiej*. Warszawa 1989, s. 234—235. Por. też Idem: *Składnia polska. Książka dla nauczycieli, studentów i uczniów*. Warszawa 1997, s. 134—135.

¹² Badacz sformułował zastrzeżenia dydaktyczne i merytoryczne dotyczące sposobu odróżniania przyimków od spójników — pierwsze miałyby stać *przy* wyrazie, drugie zaś *między* wyrazami. Tymczasem podział stosunków na parataktyczne i hipotaktyczne wskazuje, iż spójniki pełnią funkcję zarówno między-, jak i przyzdaniową. Por. M. Jaworski: *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1991, s. 172. Tezy o niewspółmierności kryteriów podziału znaków stosunków wyrażał także Stanisław Jodłowski. Por. S. Jodłowski: *Studia nad częściami mowy*. Warszawa 1991, s. 91—94.

¹³ Przeglądowi poddano 5 spośród 13 dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do kształcenia językowego dla gimnazjum.

¹⁴ M. Pęcherski: *Nasz język ojczysty. Wiadomości i ćwiczenia z gramatyki i pisowni polskiej. Klasa VII*. Warszawa 1972.

¹⁵ I. Bajerowa: *Język ojczysty. Podręcznik gramatyki języka polskiego dla klasy VIII*. Warszawa 1975.

¹⁶ J. Strutyński: *Język polski. Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*. Warszawa 1985.

Jak wynika z przeglądu tekstów informacyjnych zamieszczonych w wymienionych pozycjach, podstawę opisu spójnika stanowi określenie go mianem *nieodmiennego*. Zarówno Bajerowa, jak i Strutyński, charakteryzując omawianą część mowy, zwrócili także uwagę na niesamodzielność znaczeniową spójnika w zdaniu. W każdej z przywoływanych pozycji znajdują się informacje o funkcjach, jakie pełni spójnik, do których zaliczono łączenie wyrazów w obrębie zdania lub łączenie zdań. Elementem dodatkowym w podręczniku Bajerowej jest natomiast określenie stosunków, jakie mogą wyrażać (łączność, przeciwstawienie, czasowość, przyczynowość) — autorzy pozostałych dwóch pozycji porzucili na informacjach o tworzeniu zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie (*Nasz język ojczysty...*) lub relacji współrzędnych i nadrzędno-podrzędnych (*Język polski...*).

Komponentem opisu obecnym wyłącznie w podręczniku autorstwa Strutyńskiego jest podział spójników na wyrażające współrzędność i podrzędność. Da się zauważyć także pominięcie kwestii dotyczących spójników podwojonych we wszystkich trzech poddanych przeglądowi pozycjach.

Znacznie więcej informacji nieobecnych w pozostałych publikacjach zawiera podręcznik Pęcherskiego, gdzie spójnikowi poświęcono aż trzy lekcje (*Spójnik w zdaniu pojedynczym; Spójnik w zdaniu złożonym; Ćwiczenia we właściwym doborze spójników*). Uczniowie mogli dowiedzieć się z tekstu informacyjnego, w jaki sposób odróżnić spójnik od przyimka — podstawą rozróżnienia była właściwa przyimkowi własność rzędu („przyimek stoi przy wyrazie i łączy się z nim w określonym przypadku”) i wiązanie wyrazów lub zdań przez spójnik („spaja, stąd nazwa: spójnik”). Przywołanie funkcji pełnionych przez obydwie części mowy ujawniło również motywację ich nazw.

Przydatne są także informacje dotyczące właściwego doboru spójników zawarte w podręczniku *Nasz język ojczysty...* — mają one zapobiegać licznym błędom w tym zakresie. Autor przywołał przykład błędnego użycia spójnika *a*: *Mój plecak leży nie tam, a tutaj*, zamiast: *Mój plecak leży nie tam, lecz tutaj*. Tekst informacyjny zawiera też wskazówkę dotyczącą zapobiegania powtarzaniu tych samych spójników — *bo* może zostać zastąpione spójnikiem *gdyż*, *ponieważ*¹⁷, z kolei *żeby* — *by*, *aby*, *ażeby*¹⁸.

Zasób wiedzy ujęty w obowiązujących podręcznikach dla klas gimnazjum różni się, także pod względem stopnia szczegółowości, od zawartego w podręcznikach obowiązujących kilkadziesiąt lat temu. Spośród 5 przywoływanych

¹⁷ Zgodnie z interpretacją J. Podrackiego spójniki te mają różny zakres użycia — *bo* używany jest w języku mówionym, *gdyż* używany jest w języku pisanym, wyłącznie zaś *ponieważ* jest neutralny stylistycznie. Por. J. Podracki: *Dydaktyka składni polskiej*. Warszawa 1989, s. 234.

¹⁸ Spójniki te — jak pisał A. Markowski — mają różną przynależność stylistyczną. Spójnik *żeby* ma charakter neutralny, natomiast *by*, *aby*, *ażeby* określone zostały jako książkowe. Por. A. Markowski: *Język...*, s. 307, 309, 315.

pozycji (*Gramatyka i stylistyka...*¹⁹, *Po polsku...*²⁰, *Bliżej słowa...*²¹, *Słowa na czasie...*²², *Jest tyle do powiedzenia!...*²³) zaledwie jedna — *Gramatyka i stylistyka...* — zakłada realizację zagadnień związanych ze spójnikami podczas całej lekcji, w wypadku pozostałych — spójnik został włączony do tematu obejmującego nieodmienną część mowy (*Po polsku...*, *Bliżej słowa...*, *Słowa na czasie...*) lub znajduje się w ramach rozdziału o charakterze eklektycznym²⁴, który integruje treści z zakresu literatury, języka, komunikacji oraz kultury (*Jest tyle do powiedzenia!...*).

Jak wynika z dokonanego zestawienia, podstawowym komponentem opisu spójnika, podobnie jak było to kilkadziesiąt lat temu, jest zaklasyfikowanie go do grupy wyrazów nieodmiennych. W podręcznikach *Słowa na czasie...* oraz *Po polsku...* fakt ten został zasygnalizowany wyłącznie użyciem pojęcia „nieodmienna część mowy” w tytule rozdziału. Informacja o niesamodzielności znaczeniowej spójnika pojawiła się zaledwie w 2 spośród nich — w *Gramatyce i stylistyce...* oraz w *Jest tyle do powiedzenia!...*

Opisy spójnika w podręcznikach sygnalizują również, jakie pełni on funkcje: łączy wyrazy w zdaniach oraz wypowiedzenia w zdaniu złożonym. Dodatkowo autorzy *Jest tyle do powiedzenia!...* postanowili wyposażać ucznia w wiedzę dotyczącą określania przez tę część mowy relacji pomiędzy wyrazami lub zdaniami, a *Gramatyki i stylistyki...* — określając funkcję, jaką pełni — umotywowali pochodzenie terminu „spójnik”.

W podręcznikach *Po polsku...*, *Słowa na czasie...* oraz *Jest tyle do powiedzenia!...* ważnym elementem opisu spójnika są informacje dotyczące jego podziału. W każdej z trzech pozycji zaakcentowane zostało istnienie spójników skorelowanych, nie wprowadzono jednak ich nazwy — w *Jest tyle do powiedzenia!...* określono je jako spójniki dwuczłonowe, natomiast w wypadku pozostałych 2 podręczników porzeczono na krótkiej ich charakterystyce. Dodatkowo w *Po polsku...* oraz w *Jest tyle do powiedzenia!...* pojawiła się także wzmianka o możliwości podziału spójników na współrzędne i podrzędne.

¹⁹ Z. Czarniecka-Rodzik: *Gramatyka i stylistyka. Język polski. Gimnazjum 1. Podręcznik*. Warszawa 2008.

²⁰ J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacula: *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*. Warszawa 2009.

²¹ E. Horwath, G. Kiełb: *Bliżej słowa. Gimnazjum. Klasa 1. Podręcznik*. Warszawa 2008.

²² A. Grabarczyk: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami dla klasy pierwszej*. Straszyn 2009.

²³ T. Marciszek, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum. Cz. 1. (podręcznik i zeszyt ćwiczeń)*. Warszawa 2009.

²⁴ P. Zbróg: *Wojna o kształcenie językowe*. Kielce 2002, s. 72.

Zaledwie 2 z podręczników — *Gramatyka i stylistyka...* oraz *Jest tyle do powiedzenia!*... — akcentują konieczność korelacji zagadnień dotyczących spójnika z kwestiami interpunkcyjnymi²⁵.

Analiza tekstów informacyjnych zamieszczonych w podręcznikach obowiązujących dawniej i dziś pozwala na przedstawienie podstawowych elementów konstruujących opis spójnika. Zarówno w starych, jak i nowych podręcznikach podstawę opisu stanowi usytuowanie go w grupie nieodmiennych (a czasem także niesamodzielnych znaczeniowo) części mowy oraz określenie funkcji, jakie pełni. Elementem sporadycznie pojawiającym się w opisie przywoływanej części mowy jest klasyfikacja spójników (jej obecność odnotowano w pozycji autorstwa Strutyńskiego, a także w *Słowach na czasie...*, *Jest tyle do powiedzenia!*... oraz w *Po polsku...*). Na uwagę zasługuje także zamieszczenie obecnych wyłącznie w podręczniku autorstwa Pęcherskiego informacji dotyczących sposobu odróżniania przyimków od spójników oraz instrukcji stylistycznych (nie zawsze trafnych) dotyczących stosowania konkretnych wyrazów spajających. Tendencją widoczną w podręcznikach zgodnych z obowiązującą podstawą programową jest także wyróżnienie kategorii spójników skorelowanych (w *Po polsku...*, *Gramatyce i stylistyce...* i *Jest tyle do powiedzenia!*...), bez wprowadzania ich terminu. Na uwagę zasługuje też korelacja interpunkcji ze składnią i z fleksją — ich wykładnik stanowi zamieszczenie w nielicznych spośród przywoływanych publikacji (autorstwa Pęcherskiego oraz w *Gramatyce i stylistyce...*) wskazówek dotyczących stawiania przecinka przed spójnikami.

O sposobach wprowadzania wiedzy dotyczącej spójnika w podręcznikach

Równie interesujące jak treści dotyczące spójnika są strategie wprowadzania dotyczącej go wiedzy językowej. Aktualnie obowiązujące podręczniki charakteryzuje pod tym względem jednorodność — pomimo wielokrotnie formułowanych postulatów²⁶, dotyczących konieczności stawiania uczniów w sytuacji problemowej, za dominującą strategię przekazywania wiedzy przyjęto w nich dedukcję. Przejawem takiego toku nabywania wiedzy przez ucznia jest wpro-

²⁵ Por. J. Podracki, K. Kozłowska: *Części zdania w dydaktyce szkolnej. Czy i w jakim stopniu niezbędne?*. W: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2013, s. 282; M. Jaworski: *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1991, s. 245.

²⁶ Por. J. Kowalikowa: *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2004, s. 102; Z.A. Kłakówna: *Gramatyka opisowa w szkole powszechnej?*. „Polonistyka” 2009, nr 8, s. 25—26; J. Nocoń: *Wiedza o języku czy wiedza językowa? — o uczeniu gramatyki w szkole*. „Polonistyka” 2009, nr 8, s. 12—16.

wadzenie (lub przypomnienie) wiadomości dotyczących spójnika i następujące po nim rozwiązywanie opartych na informacjach ćwiczeń.

Innymi sposobami prezentowania wiedzy z zakresu kształcenia językowego posłużono się natomiast w podręcznikach obowiązujących kilkadziesiąt lat temu, np. *Nasz język ojczysty...* autorstwa Pęcherskiego oparty był na indukcyjnej strategii wykładu — w ramach każdej z lekcji przywoływano tekst, na podstawie którego uczniowie powinni poczynić obserwacje językowe i dojść do uogólnień teoretycznych. W odniesieniu do jednostki lekcyjnej dotyczącej spójników w zdaniu złożonym siódmoklasiści mieli na podstawie przytoczonego tekstu dokonać następujących obserwacji:

OBSERWACJE JĘZYKOWE:

— Odszukaj w tekście spójniki. Zwróć uwagę na ich rolę w zdaniach złożonych. Zaobserwuj natomiast rolę spójnika w zdaniu:

Morze burzyło się, ponieważ przyплыw wzbierał.

Czy znaczenie tego zdania byłoby tak samo jasne, gdyby nie było spójnika? (*Morze burzyło się, przyплыw wzbierał*).

— Spróbuj z kolei oba zdania pojedyncze połączyć w jedno zdanie złożone za pomocą innych spójników, np. *gdyż*, *bo*. A czy można oba te zdania połączyć za pomocą spójnika *więc*? Pod jakim warunkiem?.

Nasz język ojczysty..., s. 61

Wykonanie ukierunkowanych przez autora podręcznika zadań, mających na celu ogląd omawianego zjawiska językowego, powinno doprowadzić ucznia do wyciągnięcia na jego podstawie wniosków teoretycznych. Koncepcja Pęcherskiego nie jest jednak wolna od wad — pomimo że obserwacje zostały odpowiednio ukierunkowane, poziom ich trudności sugeruje konieczność wykonania ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela. Funkcji motywacyjnej nie spełnia także równoczesne nagromadzenie zbyt dużej liczby poleceń do tekstu. Z kolei zamieszczenie bezpośrednio pod kierującymi aktywnością ucznia wskazówkami gotowej wiedzy świadczy o tym, iż sposób prezentowania materiału kształcenia tylko pozornie jest indukcyjny.

Odmienne, uznawany za nowatorski²⁷ sposób pracy z podręcznikiem do kształcenia językowego dla ósmoklasistów przedstawiła Bajerowa — został on oparty na następującym sposobie postępowania: „1) wzbudzić zainteresowanie ucznia określonym problemem językowym przez postawienie pewnego konkretnego pytania, 2) doprowadzić ucznia do samodzielnego rozwiązania tego problemu i sformułowania odpowiedzi na postawione uprzednio pytanie, 3) utrwalić zdobyte tą drogą wiadomości przez konfrontację sformułowań włas-

²⁷ „układ [...] różni się dość istotnie od układów, jakie w ostatnich latach stosowano w podręcznikach nauki o języku”. Por. I. Bajerowa: *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w klasie VIII. Gramatyka*. Warszawa 1966, s. 11.

nych z odpowiednim teoretycznym tekstem podręcznika [...] oraz przez wykonanie zadań”²⁸. Zasadnicza różnica pomiędzy koncepcjami Pęcherskiego i Bajerowej polega na układzie komponentów podręczników — w przeznaczonych dla uczniów klasy VIII publikacji część *Ćwiczenia i zadania* poprzedziła zlokalizowane dopiero w końcowej części *Wiadomości*, co miało ułatwić stosowanie opisanej przez autorkę drogi nauczania. Podział na części teoretyczną i ćwiczeniową został wprowadzony także w podręczniku autorstwa Strutyńskiego.

Uwagi o komponencie zadaniowym podręcznika szkolnego

Analiza sposobu funkcjonowania zagadnień dotyczących spójników w podręcznikach szkolnych nie może się ograniczać wyłącznie do omówienia wiadomości zawartych w tekstach informacyjnych — konieczne okazuje się także wskazanie różnych rodzajów zawartych w nich ćwiczeń, które można podzielić na kilka ich typów.

Warto przytoczyć ćwiczenia, mające na celu doskonalenie umiejętności związanych ze spójnikami, które pojawiały się w ramach komponentu zadaniowego podręczników przeznaczonych dla uczniów ostatnich klas szkół podstawowych. Zadania w nich zamieszczone ściśle wiążą się z wiedzą gramatyczną — pomagają w rozumieniu i utrwalaniu wiedzy, kształcą także umiejętność jej wyzyskania w praktyce²⁹.

Na uwagę zasługują ćwiczenia mające na celu precyzowanie nowych pojęć, a więc takie, które wskutek zwrócenia uwagi ucznia na określone zjawisko językowe realizują funkcję badawczą³⁰. Podane przykłady zadań, pochodzące z *Języka ojczystego...*, mają też na celu skłonić ucznia do samodzielnego sformułowania i rozwiązania problemów, które polegają na:

- przyporządkowaniu wyrazów do pełnionych przez nie funkcji wraz z próbą samodzielnego nazwania części mowy pełniącej funkcję spajającą:

Podkreślone wyrazy i cząstki wpisz w następujące rubryki³¹ [...] w dolnych rubrykach wpisz nazwy odpowiednich części mowy.

Język ojczysty..., s. 71

²⁸ Ibidem, s. 10.

²⁹ M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa 1995, s. 33.

³⁰ E. Korzeniowska: *Efektywność edukacji językowej w klasach IV—VIII szkoły podstawowej a polonistyczne funkcje podręcznika gramatyki*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. H. Synowiec. Katowice 1995, s. 82—92.

³¹ Jedną z rubryk zawierała charakterystyczną dla spójnika formułę *służy do spojenia wyrazów lub zdań*.

- formułowaniu zdań, które pozwolą wskazać możliwość pełnienia różnych funkcji przez te same leksemy:

Zastosuj w zdaniach: 1. *a* jako wykrzyknik i *a* jako spójnik; [...] *że* jako partykułę i *że* jako spójnik.

Język ojczysty..., s. 72

Kolejną grupę tworzą zadania kształcące umiejętności praktyczne, dotyczące głównie umiejętności prawidłowego doboru i używania spójników — zwykle nie wymagają one znajomości teorii językowej, lecz „praktycznego opanowania norm językowych i tzw. poczucia językowego”³²:

Połącz wyrazy w zdaniach za pomocą spójników *i*, *ani*, *niż*, *czyli*, *lub*, *ale*, *albo*, *lecz*, *czy*, *aż*.

Nasz język..., s. 60

Rozwiń podane niżej zdania w zdania złożone, stosując różne spójniki.

Nasz język..., s. 63

Połącz następujące pary zdań w zdania złożone, stosując różne z umieszczonych w nawiasie spójników.

Nasz język..., s. 65

Ułóż zdania zawierające 1-literowe [...] spójniki. [...] Spójniki zastosuj w połączeniu międzyzdanowym lub w środku zdania.

Język ojczysty..., s. 72

Wśród zadań praktycznych znajdziemy także takie, które wymagają od uczniów wiedzy językowej i umiejętności jej praktycznego wykorzystania³³:

Wypisz osobno spójniki współrzędności i podrzędności, a następnie użyj ich w nowych zdaniach.

Język polski..., s. 24

Warto zauważyć, iż przytoczone ćwiczenia ograniczają się wyłącznie do tworzenia, rozwijania i uzupełniania zdań — brakuje poleceń dotyczących samodzielnego tworzenia tekstu. Pominięcie ważnego ogniwa — konstruowania przez ucznia wypowiedzi pisemnej — ogranicza zakres umiejętności związanych ze spójnikiem, który pełni funkcję elementu służącego uspojnieniu tekstu³⁴.

³² M. Jaworski: *Metodyka...*, s. 125.

³³ Ibidem.

³⁴ Por. M. Nagajowa: *Sztuka dobrego pisanie i mówienia*. Warszawa 2003, s. 120; *Polszczyzna na co dzień*. Red. M. Bańko. Warszawa 2006, s. 210.

Charakterystyczne dla kształcenia umiejętności związanych ze spójnikiem są także zawarte w przywoływanych podręcznikach ćwiczenia uwzględniające korelację wiedzy składniowej i interpunkcyjnej:

Przepisz, dopisując brakujące przecinki przed spójnikami.

Nasz język..., s. 60

Przepisz podane zdania i postaw, tam gdzie trzeba, przecinki. W razie potrzeby posłuż się *Słowniczkiem ortograficznym*.

Język polski..., s. 24

Zasób ćwiczeń dotyczących spójnika, które pojawiają się w obowiązujących podręcznikach, jest, zarówno pod względem ich liczby, jak i celu, skromny. W analizowanych pozycjach zawarto zwykle tylko kilka zadań sprawdzających wiedzę i umiejętności uczniów³⁵, realizowane zaś przez nie cele są zwykle analogiczne.

Wśród występujących w aktualnych podręcznikach zadań pierwszą grupę stanowią te, których celem jest wspomaganie przyswojenia przez uczniów nowo poznanych wiadomości — dotyczą one zazwyczaj rozpoznawania spójnika (*Jest tyle do powiedzenia!...*, *Po polsku...*, *Bliżej słowa...*, *Słowa na czasie...*) lub określania jego typów (*Gramatyka i stylistyka...*, *Po polsku...*):

Zamaluj kratkę obok każdego wypowiedzenia, w którym znajduje się [...] spójnik.

Słowa na czasie..., s. 66

W poniższych wypowiedziach internautów podkreśl wszystkie zaimki, a wszystkie spójniki zakreśl.

Jest tyle do powiedzenia!..., zeszyt ćwiczeń, s. 46

Wskaż w sformułowaniach spójniki.

Jest tyle do powiedzenia!..., s. 121

Rozdziel podane spójniki na występujące w zdaniach złożonych współrzędnie oraz w zdaniach złożonych podrzędnie.

Gramatyka i stylistyka..., s. 63

W podanym na kolejnej stronie tekście podkreśl [...] spójniki, a następnie wybierz [...] 5 dowolnych. Określ ich typ, np. [...] *oraz* — spójnik współrzędny, *że* — spójnik podrzędny.

Po polsku..., s. 132

³⁵ W *Gramatyce i stylistyce...* ćwiczeń tych jest 6, w *Po polsku...* — 2, w *Bliżej słowa...* — 3, *Słowach na czasie...* — 4, w *Jest tyle do powiedzenia!...* — 7 (2 w podręczniku i 5 w zeszytach ćwiczeń wchodzącym w skład serii wydawniczej).

Z podanego tekstu wypisz przyimki i spójniki.

Blżej słowa..., s. 180

Warto zwrócić uwagę na fakt, że zacytowane polecenia stanowią całą reprezentację tego typu zadań — choć nieliczne, są jednak typowe dla omawianego zagadnienia.

Znacznie szersza jest natomiast grupa zadań, które mają na celu funkcjonalizację zdobytej wiedzy językowej. Polegają one głównie na samodzielnym tworzeniu tekstu (mają charakter użytkowy — są sprawdzianem zrozumienia teorii oraz praktycznych umiejętności językowych³⁶), np.:

Na podstawie reprodukcji fragmentu obrazu [...] i własnej wyobraźni napisz krótkie opowiadanie, w którym zastosujesz co najmniej 10 z niżej podanych wyrazów [...] *oraz, i, ale, lecz, niż, ani, albo, aby, czyli, że, ponieważ, wa, jeśli, a, aż, jak, więc, gdyby, mimo.*

Gramatyka i stylistyka..., s. 62

Opisz budowlę ze swojej okolicy, która robi na tobie duże wrażenie. Wykorzystaj różne spójniki łączące zdania składowe.

Blżej słowa..., s. 180

lub mają na celu jego uzupełnianie bądź przekształcanie, np.:

Przekształć podane pary zdań pojedynczych w złożone, łącząc je za pomocą odpowiednich spójników.

Gramatyka i stylistyka..., s. 62

W tekście brakuje spójników. Wstaw je tak, aby utworzyć spójną całość.

Gramatyka i stylistyka..., s. 62

Utwórz zdania złożone, łącząc odpowiednie części składowe. Użyj spójników.

Blżej słowa..., s. 180

Wybierz spójnik, który pasuje znaczeniowo do całego zdania.

Jest tyle do powiedzenia!..., s. 121

Uzupełnij tekst brakującymi spójnikami [...] *a, ani, albo, że, ponieważ, im, tym, i, czy, więc, warto, bo.*

Słowa na czasie..., s. 67

W puste miejsca wpisz odpowiednie spójniki współrzędne lub podrzędne. Pamiętaj, aby użyte spójniki się nie powtarzały.

Po polsku..., s. 133

³⁶ M. Jaworski: *Metodyka...*, s. 125.

Ostatnim typem zadań zamieszczanych w podręcznikach do kształcenia językowego są te, które świadczą o ścisłej korelacji zagadnień dotyczących spójnika z interpunkcją. Zadania tego typu pojawiają się w 4 spośród 5 przywoływanych podręczników (brak ich w *Po polsku...*):

Wstaw przecinki we właściwe miejsca.

Jest tyle do powiedzenia!..., zeszyt ćwiczeń, s. 46

Podkreśl spójniki, przed którymi znajduje się przecinek.

Słowa na czasie..., s. 67

Połącz ze sobą części zdań, pamiętając o zasadach interpunkcji.

Słowa na czasie..., s. 68

W podanym tekście wstaw brakujące przecinki.

Gramatyka i stylistyka..., s. 63.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że zadania mające na celu łączenie wiedzy o częściach mowy z zagadnieniami interpunkcyjnymi występują także w tych spośród omawianych podręczników, w których teksty informacyjne nie zawierały wiadomości na ten temat.

Analiza komponentu zadaniowego starszych oraz aktualnych podręczników pozwala na wysnucie wniosku, że zakres ćwiczeń dotyczących spójników jest ograniczony. Regularne powtarzanie się ich formuł w przywoływanych pozycjach świadczy także o nieatrakcyjności ćwiczeniowej materiału językowego dotyczącego spójnika.

Zestawienie sposobów funkcjonowania spójnika w podręcznikach nieaktualnych i obecnie obowiązujących pozwala na porównanie zakresu prezentowanych w nich treści oraz jakości wchodzącego w ich skład komponentu zadaniowego. Zarówno podręczniki sprzed kilkudziesięciu lat, jak i te, z których gimnazjaliści korzystają od czasu wdrożenia nowego dokumentu programowego, opierają się na częściowo zbieżnych składnikach opisu tej części mowy. Większy rozdźwięk cechuje natomiast strategię zaznajamiania uczniów z nowymi zjawiskami językowymi — pozycje dawniej obowiązujące znacznie częściej niż dzisiaj wcielały ucznia w rolę badacza. Z kolei uwzględnione w nowych podręcznikach ćwiczenia powielają wzorce zaczerpnięte z publikacji wcześniejszych.

Przeprowadzony przegląd kilku podręczników pokazuje, że te, które powszechnie uznaje się za przestarzałe, w niczym nie ustępują pozycjom najnowszym — zasób treści jest w nich niemal identyczny, a dołączone ćwiczenia przybierają analogiczne formy. Cechą różnicującą jest zatem wyłącznie odmienne podejście do sposobu prezentowania wiedzy językowej. Pomimo że będące w użyciu podręczniki uchodzą za pozycje innowacyjne, rozwiązania metodyczne zastosowane w podręcznikach starszych wydają się ciekawsze i bardziej efektywne.

Александра Зок-Смола

НЕСКОЛЬКО СЛОВ О СОЮЗАХ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ —
РАНЫШЕ И СЕЙЧАС

Резюме

Работа, ссылаясь на данные последней «Основной программы», содержит обзор нескольких обязательных учебников по формированию языковых навыков у учащихся гимназий и старших классов (авторы: Ирена Байерова, Мечислав Пенхерский и Януш Струтынский) с точки зрения заключенной в них информации о союзах. Анализ учебников позволяет сделать выводы относительно содержательной части данных пособий, способов введения нового материала, касающегося союзов, а также типовых упражнений, формирующих навыки работы с рассматриваемой частью речи.

Aleksandra Zok-Smoła

NOTES ON CONJUNCTIONS IN SCHOOL TEXTBOOKS
ERSTWHILE AND NOW

Summary

Referring to the contents of the core curriculum presently in force, the author provides an overview of a few current language education textbooks on junior high school level and above (authored by Irena Bajerowa, Mieczysław Pęcherski and Janusz Strutyński) with regard to contents on conjunctions. The analysis of the textbooks results in conclusions on their substantive contents, methods of introducing information about conjunctions, and typical exercises developing skills regarding this part of speech.