

*Paula Góralczyk-Mowczan\**

## PODRĘCZNIK DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO JAKO REPREZENTACJA GATUNKU DYDAKTYCZNEGO (KIERUNKI ANALIZY GENOLOGICZNEJ I ZAPOWIEDŹ ROZPRAWY DOKTORSKIEJ)

**Słowa kluczowe:** analiza, gatunek, genologia, język polski jako obcy, podręcznik

**Streszczenie.** Artykuł stanowi zapowiedź rozprawy doktorskiej, która dotyczyć będzie aktualnego wzorca gatunkowego podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo), przedstawienia zbioru wariantów i paradoksów tegoż wzorca oraz kierunku najnowszych przemian / tendencji wewnątrzgatunkowych z uwzględnieniem ich przyczyn. W artykule odwołano się do koncepcji Marii Wojtak – związanej z analizą gatunkową *sensu stricto* oraz przywołano wybrane poglądy Jolanty Nocoń – dotyczące analizy podręcznika szkolnego jako gatunku dydaktycznego. Praca zawiera przede wszystkim omówienie czterech aspektów analitycznych, którymi kierowano się podczas analizy genologicznej podręczników do nauczania jpjo: stylowejzykowego, strukturalnego, pragmatycznego i poznawczego.

Podręcznik to jeden z podstawowych elementów glottodydaktyki – nauki, której celem jest „badanie procesu nauczania i uczenia się języków obcych, a także praktyczne nauczanie języków obcych” (Polański 1999, s. 202–203). Początek glottodydaktyki polonistycznej wiąże się z powstaniem pierwszych szkół<sup>1</sup> i lektoratów w latach 50. XX w. Największy rozkwit naukowych zainteresowań nauczaniem języka polskiego jako obcego (jpjo) przyniósł koniec lat 70. XX wieku. Prace, pojawiające się w owym czasie, uświadamiały potrzebę rozwoju metodologii nauczania jpjo<sup>2</sup>. Glottodydaktyka polonistyczna to prężna, wciąż młoda, rozwijająca się dyscyplina, w której pozostaje wiele do zbadania.

---

\* paulagoralczyk@gamil.com, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź; Uniwersytet Łódzki, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, ul. Matejki 21/23, 90-231 Łódź, ORCID: 0000-0001-8258-4377.

<sup>1</sup> Łódzkie Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców otwarto w 1952 roku, a warszawskie Polonicum – Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców cztery lata później.

<sup>2</sup> Zob. szerz.: Miodunka 2005, s. 11–12.

Materiały dydaktyczne w postaci podręczników do nauczania jppo stanowiły przedmiot różnorodnych badań oscylujących w ostatnich latach głównie wokół treści kulturowych. Nie poddano ich jednak do tej pory całościowej analizie gatunkowej, a przecież podręcznik to podstawowy dydaktyczny gatunek pisany. Nieliczne artykuły z tego zakresu to m.in. *Polecenia dydaktyczne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego* A. Burzyńskiej (1998), *Wstęp do podręcznika jako gatunek tekstu glottodydaktycznego* B. Grochali-Woźniak (2010) czy *Struktura globalna podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego (ujęcie diachroniczne)* G. Zarzecznego (2013). Jako językoznawca i nauczyciel języka polskiego pragnę tę lukę wypełnić. Główna hipoteza mojej pracy opiera się na przekonaniu o niepewnym statusie genologicznym podręcznika jako polimorficznej formy wypowiedzi. Celem mojej rozprawy doktorskiej stało się zatem określenie aktualnego wzorca gatunkowego podręcznika do nauczania jppo, przedstawienie zbioru wariantów i paradoksów<sup>3</sup> tegoż wzorca oraz uchwycenie kierunku najnowszych przemian / tendencji wewnątrzgatunkowych z uwzględnieniem ich przyczyn.

Metodologicznie dysertacja mieści się w obrębie wielu subdyscyplin językoznawczych takich jak np. lingwistyka tekstu, genologia lingwistyczna, stylistyka tekstu. Podręcznik to gatunek niezwykle złożony, swoisty megatekst, treściowo zróżnicowany, formalnie rozbudowany i objętościowo obszerny. Podejmując się analizy podręcznika jako gatunku dydaktycznego, stanęłam przed problemem znalezienia metodologii umożliwiającej zobiektywizowany opis. Podobnego wyzwania podjęła się Jolanta Nocoń w monografii *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiany* (2009). Wykorzystując różne metody, koncepcje oraz ujęcia, Nocoń stworzyła swoistą kompilację w połączeniu z własnymi propozycjami (Nocoń 2009)<sup>4</sup>. W moich badaniach kierowałam się narzędziami zaproponowanymi przez badaczkę z pewnymi modyfikacjami, które wymusił szczególnie przedmiot analizy, jakim jest podręcznik do nauczania języka obcego.

Ze względu na cel pracy oraz z uwagi na obszerność materiału badawczego zdecydowałam się na jego zawężenie. Analizowane przeze mnie podręczniki to współczesne, najpopularniejsze reprezentacje wybrane metodą ankiety środowiskowej<sup>5</sup>. Cezurą stała się data opublikowania w 1992 roku programów nauczania

<sup>3</sup> Pod tą nazwą rozumiemy szereg biegunowych przeciwieństw charakterystycznych dla danego gatunku. Zob. szerz.: Skwarczyńska 1975, s. 178–182.

<sup>4</sup> W ramach niniejszego artykułu nie mogę tej złożonej i rozbudowanej problematyki omówić. Zainteresowanych czytelników odsyłam jednak do wskazanych w tekście opracowań syntezujących i zawierających liczne wskazówki bibliograficzne.

<sup>5</sup> Do państwowych ośrodków zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego rozesłany został e-mail z prośbą o wskazanie podręczników, które w tychże placówkach cieszyły się bądź cieszą się nadal największą popularnością i które z różnych przyczyn uważane są za najważniejsze pozycje podręcznikowe. Przeprowadzone zostały również wywiady środowiskowe podczas ostatnich konferencji Katedry Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ, których gośćmi byli glottodydaktycy oraz lektorzy języka polskiego z całej Polski i nie tylko.

jpjo pod redakcją W. Miodunki (Miodunka 1992). W latach dziewięćdziesiątych XX w. i na początku XXI w. w glottodydaktyce polonistycznej wiele zaczęło się zmieniać. Poza wspomnianymi programami wpływ na to miało upowszechnienie się podejścia komunikacyjnego, powstanie *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (2003) oraz certyfikacji języka polskiego jako obcego (2004). Nie sposób porównywać podręczników z tego okresu z podręcznikami z lat pięćdziesiątych czy sześćdziesiątych XX wieku. Taka praktyka zaburzyłaby cel, jakim ma być uchwycenie aktualnego wzorca gatunkowego podręcznika do nauczania jpjo.

Rozprawa doktorska podzielona została na dwie części: teoretyczną i analityczną. W części teoretycznej znajdzie się przegląd dotychczasowych badań nad lingwistyczną typologią gatunków, analizą gatunkową podręczników, przywołane zostały najważniejsze dla tej pracy terminy (m.in. definicja podręcznika, gatunku, wzorca gatunkowego, jego komponentów i wariantów)<sup>6</sup>. W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na fakt, że chociaż podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego nie poddano dotąd całościowej analizie genologicznej, to inaczej jest w przypadku podręczników szkolnych. Tematyce tej poświęcono dwie obszerne publikacje: J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiany* (2009) oraz D. Zujew, *Podręcznik szkolny* (1986), które stały się podstawowymi pozycjami bibliograficznymi w mojej pracy.

W drugiej części rozprawy przedstawiona zostanie analiza zgromadzonego materiału badawczego. Analizy zostały pomyślane jako charakterystyka określonego zbioru gatunków – przedstawiając wyznaczniki gatunkowe podręcznika do nauczania jpjo (za wzorem M. Wojtak<sup>7</sup> i J. Nocoń), pragnę ukazać zarówno cechy typowe (inwariantne), jak i nietypowe (zaskakujące, odmienne od konwencji). Koncepcje Marii Wojtak i Jolanty Nocoń wydają się być najbardziej adekwatnym i praktycznym narzędziem opisu analizowanego gatunku i. W sposób syntetyczny konsolidują wszystkie aspekty deskrypcji zawarte także w innych propozycjach genologicznych, począwszy od teorii Michała Bachtina i Stefanii Skwarczyńskiej, a skończywszy na współczesnych propozycjach zarówno polskich, np. Jana Mazura, Jerzego Bartmińskiego, jak i angielskich badaniach Johna Swalesa, Vijaya Bhatii czy Suzanne Eggins (por. Dunin-Dudkowska 2014, s. 20). Badania ukierunkowuję zatem na cztery aspekty: stylowojęzykowy, strukturalny, pragmatyczny i poznawczy.

---

<sup>6</sup> Podczas przytaczania definicji głównie powołuję się na S. Gajdę (1993) i M. Wojtak (2004, 2010, 2011). Badaczy tych uznaję za największe autorytety w interesującej mnie dziedzinie, a ich ujęcia problematyki genologicznej są najodpowiedniejsze dla mojego tematu.

<sup>7</sup> O podręczniku jako gatunku w formie kolekcji pisała Maria Wojtak m.in. w pracy pt. *Współczesne modlitewniki w oczach językoznawcy* (2011).

## 1. ANALIZA UKIERUNKOWANA NA ASPEKT STYLOWOJĘZYKOWY

Zdaniem Wojciecha Kojosa podręcznik nie powinien być pisany stylem encyklopedycznym (naukowym) (Kojas 1975, s. 73). Metajęzyk musi być ciągiem elementów na tyle prostych, aby nie popaść w pułapkę *ignotum per ignotum*. Problem stanowi fakt, iż „tekst dydaktyczny w swym kształcie językowym powinien stymulować rozwój kompetencji językowej, nie może być więc mowy o całkowitym dostosowaniu się do poziomu języka ucznia, ale jedynie o nieprzekraczaniu barier, poza którą traci sens dla odbiorcy” (Nocoń 2009, s. 53). Zjawisko to najlepiej widoczne jest w podręcznikach specjalistycznych (np. dla grup ekonomicznych), gdzie stopień trudności językowej powinien rosnać wraz ze wzrostem poziomu merytorycznego. Niestety, analizy zgromadzonego materiału wskazują, że nie zawsze tak jest. Pilotażowe badania wykazały również, że styl podręczników ogólnych jest mało naukowy, szczególnie na poziomach A1 i A2 – skomplikowana terminologia często zastępowana jest symbolami i skrótowym ujęciem w formie tabel. Choć trudno sobie wyobrazić, aby autor podręcznika całkowicie zrezygnował z terminologii, nawet tej najbardziej elementarnej, w analizowanym materiale znalazł się i taki przykład (podręcznik *Start*, Dembińska, Małyńska 2010). Stanowi on skrajny wariant wzorca gatunkowego. Pewna naukowość dostrzegalna jest w zakresie opisu systemu gramatycznego w podręcznikach dla zaawansowanych (np. podręcznik *Kiedyś wrócisz tu...*, Lipińska, Dąbska 1997).

## 2. ANALIZA UKIERUNKOWANA NA ASPEKT STRUKTURALNY

Na strukturę formalną podręcznika składają się tzw. komponenty strukturalne, „czyli realnie istniejące w konkretnym podręczniku jednolite jednostki (sekwencje tekstu)” (Nocoń 2009, s. 51). Z komponentami strukturalnymi utożsamiać możemy pojęcie paratekstu – jest to termin zaproponowany przez Gérarda Genette’a na określenie elementów, które funkcjonują wokół tekstu właściwego. Do paratekstów należą m.in. tytuły, podtytuły, śródtytuły, przedmowy, posłowania, wstępy, uwagi od wydawcy, noty na marginesie, u dołu strony, epigrafy, ilustracje itd<sup>8</sup>. Istotne jest także to, że każdy z elementów strukturalnych zostaje w podręczniku szkolnym wyraźnie wyodrębniony. Służą temu celowi zarówno środki identyfikujące kolejne segmenty (tytuły, ikony i inne oznaczenia graficzne), jak i zabiegi edytorsko-typograficzne (np. kolory, obramowania). „W ten sposób struktura formalna tekstu zostaje uzewnętrzniona i przekłada się na stronę czysto

<sup>8</sup> <https://poetyka.wordpress.com/paratekst/> [12.03.2016].

wizualną podręcznika” (Nocoń 2009, s. 51–52) – to jeszcze jedna cecha charakterystyczna dla tego gatunku. Trzeba jednak pamiętać o tym, że te elementy wizualne nie należą do komponentów strukturalnych, nie pełnią funkcji dydaktycznej, a estetyczną i marketingową, którą również zamierzam omówić.

### 3. ANALIZA UKIERUNKOWANA NA ASPEKT PRAGMATYCZNY

W rozdziale tym będę chciała przyjrzeć się sytuacji nadawczej i odbiorczej. Sytuacja nadawcza jest niezwykle skomplikowana, co wynika z kilku zasadniczych problemów. Podręcznik tak naprawdę ma wielu autorów – są to m.in. autorzy programów, wydawcy i redaktorzy książek, a także nauczyciel korzystający z podręcznika. Chociaż autor, firmujący podręcznik swoim nazwiskiem, nie jest jedynym autorem, to on „ponosi odpowiedzialność za dokonane wybory” (Grzmil-Tylutki 2007, s. 155). Te z kolei dokonywane są w sytuacji konfliktu „między tym, co narzucone odgórnie, a własną wizją podręcznika. (...) Sensowne wydaje się zatem pytanie, na ile podręcznik jest dziełem oryginalnym, niepowtarzalnym i twórczym, a w jakim stopniu jedynie odtwórczym ukonkretnieniem decyzji podjętych przez pozostałych autorów” (Nocoń 2009, s. 47). Odpowiedzieć na nie można, porównując podręczniki zgodne pod względem przedmiotu, przyjętej metody, z tego samego okresu oraz poziomu. Kolejny problem stanowi *alter ego* autora. Z jednej strony jest on nadawcą w interakcji o charakterze jednokierunkowym, z drugiej zaś wirtualnym nauczycielem. Obie role wiążą się z pełnionymi przez podręcznik funkcjami dydaktycznymi (Nocoń 2009, s. 47)<sup>9</sup>. „Równie specyficzna jest sytuacja odbiorcza. Wewnątrztekstowy adresat tekstu to wyobrażony, abstrakcyjny uczeń, posiadający kompetencję językową i wiedzę na założonym przez autora poziomie. (...) Wyobrażenie wirtualnego odbiorcy przekłada się na sposób konstruowania tekstu, i to we wszystkich jego wymiarach (np. doboru stylu czy tematyki)” (Nocoń 2009, s. 48). Zbudowanie trafnego wyobrażenia potencjalnego odbiorcy jest kluczowe dla dydaktycznej efektywności<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> O funkcjach dydaktycznych pisał m.in. D. Zujew. Przegląd stanowisk, ich zestawienie i kompilację można znaleźć w pracy J. Nocoń *Polecenia i pytania w podręcznikach o języku* (1997).

<sup>10</sup> Takie założenie zgodne jest podejściem nauczania podmiotowego (*ad hominem*), gdzie „tekst nastawia się prymarnie na odbiorcę, jego sposób postrzegania świata i percepcję wiedzy, poziom kompetencji językowej, dotychczasowe doświadczenia, a więc wszystko to, co stanowi bazę nauczania i określa możliwości uczenia się” (Nocoń 2009, s. 251). Przeciwnieństwem będzie nauczanie przedmiotowe (*ad rem*), w którym „tekst skupiony jest na precyzyjnym, rzeczowym i zobiektywizowanym przekazie informacji poznawczych” (Nocoń 2009, s. 251). Takie podejście nie byłoby zgodne z wymogiem kształtowania nie tylko kompetencji językowej, ale także (a może i przede wszystkim) kulturowej. Zresztą, jak zauważa Nocoń, opozycja nauczania przedmiotowego i podmiotowego to podstawowa opozycja charakteryzująca przemiany w całym dyskursie dydaktycznym.

Zadanie to jest tym bardziej trudne w sytuacji, kiedy odbiorcami tego samego podręcznika jest grupa ludzi mocno zróżnicowana – wiekowo, kulturowo, językowo. Autorzy podręczników do jppo muszą zatem konstruować bardzo ogólne wyobrażenie odbiorcy albo odwrotnie – skupić się na konkretnej grupie, np. narodowościowej. Polonistyczna praktyka glottodydaktyczna posiada reprezentacje obu podejść. Autorom najnowszych podręczników z pomocą przychodzi również opisy ESOKJ (2003).

#### 4. ANALIZA UKIERUNKOWANA NA ASPEKT POZNAWCZY

„Do najważniejszych kwestii związanych ze sposobem strukturyzowania warstwy poznawczej należą dobór treści i porządek tematyczny tekstu. Na to, jakie informacje pojawią się w tekście i w jakiej kolejności, wpływ ma kilka czynników a podstawowym z nich są dokumenty programowe” (Nocoń 2009, s. 50). W praktyce zatem moje badania dotyczą przeanalizowania przystawalności podręczników do programów nauczania tudzież do ESOKJ. W tym miejscu zbadać należy, które zagadnienia gramatyczne i leksykalne pojawiają się, a które są pomijane w różnych podręcznikach i jaka jest ich kolejność. Planuję także poddać analizie łączliwość tematów gramatycznych z leksykalnymi<sup>11</sup>. Ponadto, „cechą wyróżniającą podręczniki jest bogata ikonosfera, przejmująca funkcję słowa lub słowo wspomagająca” (Nocoń 2009, s. 51) – wszystko po to, by sterować procesem percepcji i w ten sposób ułatwiać uczenie się<sup>12</sup>. „Podręcznik wyróżnia także rozbudowana sieć odniesień intra- i intertekstowych, która wiąże wiedzę nową z już nabytą, w tym też pozaszkolną” (Nocoń 2009, s. 51). Niestety strategia ta często zawodzi, gdy grupa odbiorców podręcznika jest wielonarodowościowa i wielokulturowa.

Powyższe działania pozwolą, jak sądzę, przedstawić wzorzec gatunkowy współczesnego podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego oraz wskazać skalę paradoksów wyznaczoną przez zbiór wariantów wzorca gatunkowego. Wnioski umożliwią wyznaczenie kierunku ewolucji podręczników oraz jej przyczyny, związane z całym procesem glottodydaktycznym. Mam nadzieję, że moja rozprawa otworzy do tej pory pomijane obszary badań lingwistycznych nad podręcznikiem do nauki jppo oraz stanie się impulsem do kolejnych badań

<sup>11</sup> Podobieństwa widać w podręcznikach *HURRA!!! Po polsku 1* (Małolepsza, Szymkiewicz 2006) i *Polski, krok po kroku 1* (Stempek i in. 2010), natomiast różnice można dostrzec w podręczniku *Zaczynam mówić po polsku* (Kucharczyk 1994).

<sup>12</sup> Dla przykładu: wprowadzenie symbolu serca oraz serca przekreślonego na oznaczenie kategorii rodzaju męskożywnego i niemęskożywnego w podręcznikach z serii *Polski, krok po kroku* wspomaga zapamiętywanie mechanizmu omawianego problemu, zamiast poświęcać czas i uwagę ucznia na terminologię, która szczególnie na początku nauki języka jest trudna i zbędna.

(np. ocenienia trafności wykazanych przeze mnie cech i ewolucji gatunkowych). Ufam, że przeprowadzone przeze mnie badania zaowocują również istotnymi wskazówkami dla autorów nowych podręczników.

## BIBLIOGRAFIA

- Burzyńska A., 1998, *Polecenia dydaktyczne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, B. Ostromecka-Frączak (red.), s. 5–12.
- Dembińska K., Małyńska A., 2010, *Start. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Warszawa.
- Dunin-Dudkowska A., 2014, *Testament jako zwierciadło kultur*, Lublin.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Gajda S., 1993, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, Wrocław, s. 245–258.
- Grochala-Woźniak B., 2010, *Wstęp do podręcznika jako gatunek tekstu glottodydaktycznego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), s. 317–326.
- Grzmil-Tylutki H., 2007, *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Kraków.  
<http://certyfikatpolski.pl/> [4.06.2018].  
<https://poetyka.wordpress.com/paratekst/> [12.03.2018].
- Janowska I. i in. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kojs W., 1975, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa.
- Kucharczyk J., 1994, *Zaczynam mówić po polsku*, Łódź.
- Lipińska E., Dąbska E., 1997, *Kiedyś wrócisz tu...*, Kraków.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2006, *Hurra !!! Po Polsku 1*, Kraków.
- Miodunka W., 2005, *Wstęp*, w: A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Miodunka W. (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Nocoń J., 1997, *Polecenia i pytania w podręcznikach o języku*, Opole.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiany*, Opole.
- Polański K. (red.), 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Skwarczyńska S., 1975, *Wokół teorii listu (Paradoksy)*, w: S. Skwarczyńska, *Pomiędzy historią a teorią literatury*, Warszawa, s. 178–182.
- Stempek I. i in., 2010, *Polski, krok po kroku 1*, Kraków.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2010, *Analiza gatunków prasowych*, Lublin.
- Wojtak M., 2011, *Współczesne modlitewniki w oczach językoznawcy. Studium genologiczne*, Tamów.
- Zarzczyński G., 2013, *Struktura globalna podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego (ujęcie diachroniczne)*, w: J. Nesswetha, Z. Czerwonka, K. Rysová (red.), *Grenzüberschreitungen - Polnische, tschechische und deutsche Sprache, Literatur und Kultur. Beiträge zur VIII. Internationalen Westslawistischen interFaces-Konferenz in Leipzig*, „Westostpassagen – Slawistische Forschungen und Texte 16”, s. 353–362.
- Zujew D., 1986, *Podręcznik szkolny*, Warszawa.

*Paula Góralczyk-Mowczan*

**TEXTBOOK FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AS  
A REPRESENTATION OF THE DIDACTIC GENRE (DIRECTIONS OF ANALYSIS  
AND AN ANNOUNCEMENT OF A PH.D. DISSERTATION)**

**Keywords:** analysis, genology, genre, Polish as a foreign language, textbook

**Summary.** The article is an announcement of a PhD dissertation which will discuss the current genre pattern of a handbook for teaching Polish as a foreign language, a set of variants and paradoxes of this pattern and the direction of the latest changes / intraspecific tendencies including their causes. The article refers to Maria Wojtak's concepts related to genre analysis and selected Joanna Nocoń's views on the analysis of the school textbook as a didactic genre. The article primarily discusses four analytical aspects that were used during the analysis of textbooks for teaching Polish as a foreign language: stylo-linguistic, structural, pragmatic and cognitive.